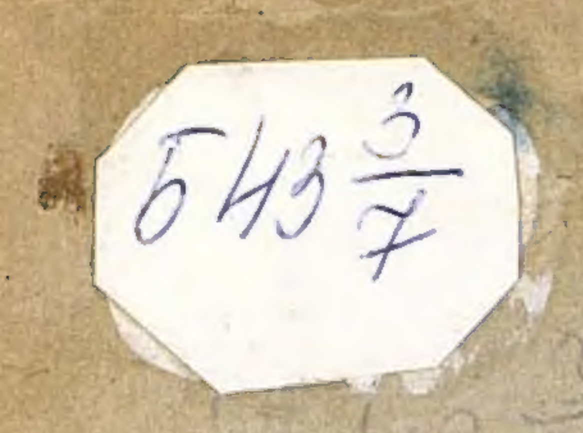

И. М. КАТАЕВ

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

(МЕТОДИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ)

Допущено Научно-Педагогической Секцией Государственного Ученого Совета

ИЗДАТЕЛЬСТВО
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ"
МОСКВА — 1926

Издательство „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“

при ЦК Проф. Союза работников просвещения СССР.

Москва, Воздвиженка, 10. Для телегр.: Москва Работникпрос. Тел. 5-72-98.

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ.

	Р.	К.
Автухов, И., и Мартыненко, И. Программы ГУС'а и массовая школа	1	40
Белоусов, С. Этапы развития школьного самоуправления	—	90
Беляев, М. Элементы эволюционного учения в работе школы II ступени	—	50
Бергман, С., и Долинский, С. Кружковая работа в школе	1	—
Блонский, П. Новые программы ГУС'а и учитель. 3-е изд.	—	15
„ Педагогика. 6-е изд.	—	80
„ Основы педагогики	1	25
„ Педология	2	—
„ Первый триместр в новой школе I ступени	—	35
Варейкис, И. Политика партии в деревне и задачи крестьянской печати	—	20
В помощь организатору народного просвещения. Сборн. статей по вопросам инспектир. и руководства просветит. работой. Под ред. И. Переля и М. Эпштейна	2	50
Выготский, Л. Педагогическая психология	2	25
Гранат, Е., д-р. Школьник, береги свое здоровье! (Заразные болезни)	—	08
День Печати. Тезисы и материалы. Сборн. Отдела Печати ЦК РКП	—	25
Дьюи, Дж. Школа и общество	—	60
Заводов, В. Учительство и комсомол. 2-е изд.	—	40
Заровнядный, Н. Спутник самоучки. Сборн. статей и материалов в помощь начальному самообразованию	2	—
Зеленко, А. Американские сельские клубы молодежи и метод домашних проектов	1	50
„ Детские музеи в Северной Америке	2	25
Зильберфарб, И. Современная революционно-педагогическая Франция	1	25
Зиновьев, Г. Учительство и диктатура пролетариата	—	40
Ивановский, П. Физическая культура в школе. 3-е изд.	—	15
Игнатьев, В. Основы физической культуры. 2-е изд.	—	40
Кардашев, В. Ручной труд	2	50
„ Двадцать пять коллективных работ для оборудования лаборатории сельской школы	—	50
Карельских, А. Через школу к организации крестьянск. хозяйства. 4-е изд.	—	75
Кравков, С. Очерк психологии	1	—
Крупская, Н. Заветы Ленина в области народного просвещения. 3-е изд.	—	15
„ Коллективная работа учительства. 2-е изд.	—	10
Кржижановский, Г. Ленин и техника	—	15
Ленин, Н. Социалистическая революция и задачи просвещения. 2-е изд.	—	40
Луначарский, А. Задачи просвещения в системе советского строительства	—	25
„ Основы просветительной политики советской власти. 2-е изд.	—	15
„ Просвещение и революция	2	75
„ Против идеализма	1	50
Львов, К., и Сироткин, В. Самоорганизация школьников	—	85
Меде, В., и Пиорковский, Г. Детская одаренность	—	75
Медынский, Е. История педагогики в связи с экономическим развитием общества	2	—
Мишин, С. Весенне-летний триместр. 2-е изд.	—	45
Моложавый, С., и Шимкевич, Е. Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. 3-е изд.	—	80
МОПР и учительство	1	50
Панкевич, П. Мысли Плеханова о воспитании и образовании	—	60
Педагогические идеи Великой Французской революции	2	—
Пинкевич, А. Введение в педагогику	—	80
„ Педагогика. Т. I. Общая часть. Дошкольный возраст. 3-е изд.	2	—
„ То же. Т. II. Трудовая школа. 3-е изд.	1	15
Пистрак, М. Насущные проблемы современной советской школы. 2-е изд.	1	20
Попова, Н. (ред.). Как мы живем и работаем в нашей „Школе жизни“	—	60
„ „Школа жизни“. 3-е изд.	2	—

И. М. КАТАЕВ

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

(МЕТОДИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ)

ДОПУЩЕНО
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКЦИЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧЕНОГО СОВЕТА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА — 1926

Ленинградский Гублит № 19.952 Тираж 5.000 — 13 л. Заказ № 1321

ОГЛАВЛЕНИЕ.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Много вопросов, больших и трудных, стоит перед преподавателем-обществоведом в области уяснения как самых принципов и содержания обществоведения, так и методов работы в этой новой отрасли школьного знания и труда. Необходимость скорейшего уточнения ответов на все эти вопросы вызывается тем огромным значением, какое признается за обществоведением в нашей трудовой школе.

Правда, нельзя сказать, чтобы преподаватель совсем не получал никаких советов и указаний на свои сомнения и запросы; ему не приходится уже итти совершенно ощупью в своей работе. За четыре года существования обществоведения появилось несколько специальных работ методического характера и значительное количество журнальных статей в нашей педагогической прессе. Весьма важные и ценные раз'яснения, касающиеся преподавания обществоведения, можно найти в об'яснительных записках к программам Научно-Педагогической Секции ГУС'а всех трех изданий, начиная с 1923 г. Многое дал также тот коллективный опыт учительства, который осуществляется в широком масштабе всего СССР и находит некоторое отражение на страницах той же педагогической печати.

И тем не менее многие существенные вопросы преподавания обществоведения пока только слабо и осторожно намечаются, не находя полного раз'яснения. В других случаях, если и можно встретить категоричность суждения, сказывается, однако, недостаточность методического его обоснования. Так, например, мы не имеем еще до сих пор даже точного определения обществоведения и его задач; слабо освещены вопросы, относящиеся к анализу содержания обществоведения; не разрешен, по нашему мнению, вопрос о взаимоотношении принципов современности и диалектического развития. В области методов работы нет ясной классификации методов, не отчетливо стоит вопрос об активно-трудовом методе и т. д. и т. д.

В задачу настоящей работы входит прежде всего четко поставить эти вопросы, осветить и подвергнуть критиче-

скому рассмотрению имеющиеся в литературе и в программах ГУС'а опыты их разрешения, наметить и свои собственные суждения. Автор при этом нисколько не претендует на исчерпывающее разрешение этих вопросов, давая себе ясный отчет в их громадной сложности и трудности и считая, что такое разрешение они получат только в результате длительного коллективного опыта и упорной работы методической мысли. В основе настоящей работы лежит двухлетний опыт преподавания методики обществоведения на педагогическом факультете, все время исходивший и опиравшийся на проверку теории, на данных практики местной массовой школы, главным образом второй ступени, хотя из поля зрения не выпускалась и школа первой ступени.

По плану работа делится на две части. Первая, опубликованная в данный момент, посвящается принципам, содержанию и программам обществоведения; вторая будет посвящена специально методам работы по обществоведению.

Главы 1—3 просмотрены О. В. Трахтенбергом. Автор воспользовался в своей работе его ценными указаниями, за которые приносит ему свою глубокую благодарность точно так же, как Г. О. Гордону и Б. Н. Жаворонкову за их советы и указания при просмотре работы в рукописи.

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

ВВЕДЕНИЕ. КАК ВОЗНИКЛО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ.

Революция и исторические дисциплины в школе.

В разгар революционной бури, нанесшей тяжелые удары старой школе, но заложившей фундамент новой трудовой школы, ни один из предметов школьного образования, может быть, не пережил такого серьезного потрясения, такой коренной ломки, как история.

И это понятно не только потому, что постановка преподавания и методы работы по этому предмету не выдерживали никакой критики в противоположность другим школьным предметам, как, например, природоведение, физика, химия, по отношению к которым применялись и в старой школе довольно широко методы активной работы. Отрицательный взгляд на историю мотивировался не только плохой постановкой преподавания, но и самое существо исторической науки вызывало сомнение и отрицание, усилившееся в особенности в периоды революции, как это было, например, в эпоху Великой французской революции.

И у нас в начале революции вопрос о судьбе преподавания истории ставился весьма серьезно. Так, в одном из официальных журналов начала революции „Вестник Просвещения Союза Коммун Северной Области“, 1918 г., № 1, есть статья т. Пунина „К вопросу о воспитательном значении исторического материала“. Автор так формулирует свое отношение к преподаванию истории:

„Школа должна быть, наконец, освобождена от всех тех предметов, которые не способствуют увеличению в детях активности, и в первую очередь она должна быть в значительной степени освобождена от истории. История в том виде и, главное, в том об'еме, в каком она до сих пор преподавалась, не принесет ничего положительного новой трудовой школе; наоборот, в силу самого существа исторической науки, она всегда будет служить задерживающим и расслабляющим моментом детской психики“.

Такой взгляд на историю был вполне понятен для переживавшегося в 1918 г. момента, когда нужно было

повести решительную борьбу против старой истории за новое содержание исторического курса и за нового учителя истории.

В этом именно смысле вопрос о значении и судьбе истории ставил в одной из своих статей и народный комиссар просвещения А. В. Луначарский, который говорит в ней, что и

„мы, как революционеры французской революции, склонны думать, что все старое заражено известными пороками, что все старое есть ночь человеческого полусуществования, потому что оно заполнено развитием общества классового, в высшей степени несправедливого, где права и счастье большинства были принесены в жертву меньшинству... И, поскольку мы так относимся к этому прошлому, не является ли опасным такого рода историческое обучение, которое, в сущности говоря, как будто бы впадает в старое русло чрезмерного интереса к этому прошлому“.

Но сам же Луначарский считает такую постановку вопроса абстрактной и переносит центр тяжести его на способы преподавания истории; он склонен решить вопрос в положительном смысле при условии такой постановки преподавания, чтобы она не была препятствием к творчеству [1]).

В виду трудности дела совершенно заново переработать содержание исторического курса создание новой программы по истории затянулось. Лично автору настоящей работы в 1918—19 гг. напрасно пришлось искать в органах Наркомпроса руководящих указаний и программ по истории в те моменты, когда уже начали появляться первые программы трудовой школы вообще и по отдельным предметам в частности. Так дело продолжалось до 1920 г., когда Наркомпрос выпустил „Примерные программы по истории для школы II ступени“ с подробно разработанными об'яснительными записками.

Составители программ стоят еще на старой точке зрения предметной системы преподавания, отделяя историю не только от других предметов школьного курса, но даже раздельно излагая такие отделы, как история социализма и „курс экономической науки“. Но факт тот, что право гражданства исторических дисциплин в школьном курсе признается безусловно и им отводится достаточно видное место. Однако исторические программы 1920 г. быстро отцветают, не успевши расцвесть, не только потому, что в это время уже назревает идея комплексной системы, но и потому, что все более и более в педагогической литературе и практике выдвигается новое понятие, также комплексного характера по существу, новый термин —„обществоведение“, которое посте-

---

[1]) Луначарский — „Проблемы народного образования“, ст. „О преподавании истории в коммунистической школе“, стр. 96.

пенно завоевывает позиции в школьном курсе, вытесняя в нем традиционную историю. На педагогических собраниях и в печати происходят жаркие споры между сторонниками „истории“ и „обществоведения“, при чем самое понимание последнего долгое время не отшлифовывается, не отливается в определенную форму. Наконец „обществоведение“ побеждает, и в „Новых программах для единой трудовой школы“ Г. Уч. Сов., опубликованных в 1923 г., мы уже имеем дело не с „историей“ в учебном смысле этого слова, а с „обществоведением“.

Исторические условия, приведшие к возникновению обществоведения.

Обществоведение, возникшее в революционной школе, есть, несомненно, дитя революции. Как ни бились историки, теоретики и практики, в тисках старого режима над реформированием исторического курса, из их попыток серьезного результата не получилось.

В самом деле, в предреволюционный период можно было заметить некоторое движение в постановке преподавания истории. Последнее уже на наших глазах прошло не одну стадию развития. Современное старшее поколение, учившееся лет 25–30 тому назад, „проходило“ историю по учебникам, сделавшимся в своем роде знаменитыми,—учебникам Иловайского, Елпатьевского, Рождественского и др., им подобных. И школьные курсы, их задачи и методы работы друг с другом тесно гармонировали. То была старая прагматическая история, сводившаяся к запоминанию огромного количества фактов и хронологических дат, загромождавших память ребенка великим обилием имен, цифр, событий исключительно внешней истории, перемежающейся анекдотическими рассказами о великих людях, героях, царях. И теперь еще приводит в оторопь воспоминание о таких отделах старых учебников, как главы об удельном порядке по русской истории или со списком многочисленных династий средневековой Германии и Франции.

Теоретики старой школы в об'яснение этого приводили то соображение, что важно не столько знание, какое приобретает ученик, а формальное развитие его мышления, так сказать, гимнастика ума, упражнение формальных и логических способностей учащихся, которое достигается изучением прагматической истории. Но представители реальной школы тогда уже резонно возражали, что для упражнения мыслительных способностей целесообразнее брать такой материал, который по своему содержанию был бы жизненным, актуальным. Такая мертвая прагматическая история должна быть отброшена в новой школе, да она и была уже, по крайней мере теоретически, отброшена в прогрессивной методической литературе предреволюционного периода.

Такие методисты, как Кулжинский, Звягинцев, Уланов, Покотило, Сингалевич стоят на точке зрения культурно-бытовой истории, активных методов работы и цели преподавания истории определяют научно. Они единодушно говорят о развитии в детях исторического миропонимания, уяснения ими идеи закономерности исторического процесса, о подготовке к пониманию современности, как основной задаче преподавания истории. Такова вторая стадия эволюции истории, как школьного предмета преподавания. Она вносила весьма существенную поправку и в понимание задач исторического курса и в его содержание. Но методисты — историки предреволюционного периода, установивши задачу исторического курса, как подготовку к пониманию современности, определили ее только теоретически, не раскрывши конкретно его содержания, к чему обязывала такая установка. Оставался нераз'ясненным даже самый основной вопрос, что же такое современность, как она должна повлиять на подбор исторического материала в курсе?

В программах всех вышеуказанных авторов не чувствуется живой связи и зависимости их содержания от намеченной цели курса. За последней остается значение выкинутого флага, лозунга, внутреннее же содержание курса мало с ним гармонирует. Да, впрочем, задача понимания современности все равно никакими историческими курсами не могла быть достигнута, помимо всего прочего, уже в силу одного того обстоятельства, что история говорит не о современности, а о прошлом.

Пришла революция. Она была мировым, колоссальным сдвигом, поломавшим старый уклад жизни в области материальной и духовной культуры. Сошли со сцены старые господствующие классы, налагавшие свою печать на всю культуру и в частности на школу. Сложился новый социальный и политический строй, в основе которого лежит защита интересов и власти трудящихся. Этот момент был чрезвычайно показателен в смысле зависимости школы и всего ее режима от жизненных, экономических и политических условий. Новый строй выдвинул новую идеологию, в основе которой лежат теория и метод вождей мирового пролетариата, К. Маркса и Ф. Энгельса. Все это выдвинуло совершенно новые задачи воспитания подрастающего поколения и вместе с тем новые задачи школы, новую ее организацию и другие методы работы. Школе ставится теперь задача: „создать творцов и строителей новой жизни и борцов за лучшее будущее всех трудящихся... создать людей с инициативой, сознательно и критически воспринимающих действительность, умеющих коллективно переживать, мыслить и работать, преданных борцов за интересы трудящихся“. Если прибавить к пони-

маемой таким образом задаче школы то весьма важное обстоятельство, что самая структура и вместе с тем понимание „современности“ совершенно изменились по сравнению с недалеким дореволюционным прошлым, если, наконец, учесть влияние на всю школьную работу весьма серьезного, в интересах развития в подрастающем поколении целостного мировоззрения, стремления слить науку с окружающей жизнью и комплексировать в одно стройное целое все научные дисциплины, вводимые в школьный оборот, — то вот те чрезвычайно важные условия, которые должны были коренным образом видоизменить содержание и характер общественно-исторического образования.

Вот почему в период революции происходит коренной переворот в построении школьного исторического курса, который заменяется теперь новым курсом обществоведения, далеко не совпадающим с первым по своему характеру и содержанию. Первые, наиболее ранние, опыты постановки обществоведения мы видим в курсах политграмоты, которые ставят своей задачей дать элементарные основы коммунистического просвещения, привлекая и об'единяя для этой цели материал из истории революционного движения и партии, из политэкономии и молодого советского права. На таких основаниях вырабатывается обществоведческая программа в школах фабрично-заводского ученичества с первого момента их возникновения в 1920 году. В школах соцвоса политграмота сначала преподается на ряду и параллельно с историческими курсами, пока, наконец, не об'единяется с ними в один целостный курс обществоведения. В дальнейшем усилия методической мысли направляются к уточнению понимания обществоведения, хотя имевшие место в печати опыты в этом направлении не всегда приводили к ясному его разрешению.

Эволюция в понимании содержания и задач обществоведения.

Если в настоящее время можно считать, что содержание и задачи обществоведческого курса более или менее конкретизированы, то за 4 года существования обществоведения в школе мы можем проследить известную эволюцию в его понимании. В самом начале, когда в 1920—21 гг. термин „обществоведение“ был пущен в школьный оборот, значение его долгое время было неуловимо, и в него вкладывалось неодинаковое содержание. Ясно было пока только одно, что по аналогии с природоведением, об'единяющим в одно целое ряд знаний из области естествоведения, и так называемые общественные дисциплины также должны быть об'единены в нечто целое. Таким образом идея синтезирования вообще, об'единения разрозненных до того общественных знаний в один целый курс — это первый этап в конструировании обществоведения: самодовлеющие отрасли

общественного знания — история, экономика, право об'единяются, как говорят программы семилетней единой трудовой школы 1921 г., „в единую цельную дисциплину — обществоведение, дающую их синтез". В качестве мотивов для такого синтезирования указывается не только на чисто-внешние, технические удобства, которые заключаются в сокращении программы, в стяжении мелких отделов в более крупные, плотные и потому более целостные главы, что сокращало время на их проработку, но и на то также, что при таком синтезировании, компактности материала, органичнее выступает тесная связь отдельных элементов исторической жизни общества. Далее этот синтез облегчает раскрытие идеи, что хозяйственный строй обусловливает группировку общества, образование и жизнь классов, политические формы и идеологию общества.

Автор об'яснительной записки к программам семилетней школы 1921 г., Н. Г. Тарасов, в таких же выражениях определяет сущность обществоведения в предисловии к шеститомной хрестоматии по обществоведению, материал в которой расположен в порядке эволюционно-историческом по основным 4 этапам развития человеческого общества [1]). Но уже Б. Н. Жаворонков в своей статье „Что такое, наконец, обществоведение" [2]) возражает против такого взгляда на обществоведение, как на особую научную дисциплину, на том основании, что невозможно еще несуществующую науку вводить в школу. Хотя и в это время (1923—24 гг.) в педагогической практике не прекращается спор о понимании обществоведения, и в нем некоторые видят или социологию, или историю по преимуществу, или гражданствоведение, но все же в общем можно констатировать, что содержание обществоведения углубляется, консолидируется и принимает более точную формулировку. В вышецитированной статье Б. Н. Жаворонков ставит вопрос о том, что такое обществоведение, прямиком. Указывая на неудовлетворительное разрешение этого вопроса в педагогической практике, в опытах программ центра и провинции первых лет революции и в работах отдельных методистов и педагогов, Жаворонков определяет свой подход к разрешению этого вопроса. Правильное понимание обществоведения, говорит он, может быть установлено только исходя из правильно поставленных задач трудовой школы, потому что эти задачи определяют и содержание, и методы работы, и организацию школы. С этой точки зрения

„под обществоведением в трудовой школе мы будем понимать, во-первых, трудовую и общественную практику детей ради того, чтобы при-

---

[1]) „Обществоведение" под ред. проф. Н. Г. Тарасова. Ленинградск. изд. „Сеятель", т. I, стр. XIII. Первый том указ. изд. вышел в 1924 г.

[2]) „На путях к новой школе", 1924 г. № 3.

обрести трудовые и общественные навыки (участие в управлении школой, в общественных работах школы, в учебных занятиях, в пионерских организациях, в клубной работе вне школы и т. д.) и, во-вторых, осознание как общественной своей детской жизни, так и общественной жизни взрослых нашего времени и былых времен, чтобы выработать определенное мировоззрение (осознание былого важно только для понимания современности)“ [1]).

Такое определение несколько грешит с точки зрения правильности логической конструкции. Желая определить понятие „обществоведения“, следует различать задачи обществоведения в школе, содержание и материал обществоведческой работы и методы работы. Считая, что обществоведение, как и все другие отрасли школьной образовательной работы, должно дать детям известные знания и навыки, можно было бы принять вторую часть только что приведенной цитаты Б. Н. Жаворонкова в смысле определения задачи обществоведения — осознание детьми современной общественной жизни как вообще, так и своей детской жизни, в связи с жизнью былых времен, поскольку эта последняя имеет значение для понимания современности. Что же касается первой части цитаты, где речь идет о трудовой и общественной практике детей, то здесь мы имеем дело с методами работы по обществоведению, имеющими целью развитие в детях общественных навыков, при чем нужно признать, конечно, что этим указанием не исчерпываются все методы обществоведческой работы. Поэтому обе эти половины нельзя соединять, как равнозначащие, как это ошибочно сделано Б. Н. Жаворонковым.

Из приведенной выше цитаты и последующих комментариев, изложенных, кстати сказать, также неудачно, во взглядах Б. Н. Жаворонкова на обществоведение можно установить две основные мысли: во-первых, что обществоведение со стороны своего содержания представляет не только известный синтез или комплекс общественных знаний, включаемых в программу школьного курса, но и что этот теоретический материал комплексируется в свою очередь со всей трудовой и общественной жизнью детей и окружающей их общественной среды, при чем устанавливается прямая, органическая связь и зависимость первого, т.-е. теоретического образовательного материала от самой общественной жизни. Во-вторых, обществоведение преследует не только задачу теоретического образования, развития в детях научного миропонимания, но и задачу воспитательного характера, в смысле развития в детях социального миросознания, социальных навыков. По существу это совер-

---

[1]) Цитир. тр., стр. 57. В таких же, приблизительно, выражениях Б. Н. Жаворонков дает определение обществоведения и в своей недавно вышедшей книге «Работа обществоведа», Ленгиз, 1926 г., стр. 12.

шенно правильно, но такое определение все же страдает некоторой общностью. Дело в том, что правильно, конечно, что материал для обществоведческой работы нужно выбирать в зависимости от задач трудовой школы и ставить его в связь с жизнью вообще и с жизнью детей в частности, и что задачей школы является не только и, быть может, не столько умственное развитие детей, сколько развитие в них трудовых и общественных навыков. Но то же самое ведь нужно сказать не только про обществоведение, но и про другие дисциплины, вводимые в школьный оборот, как, например, природоведение, физика, математика и пр. Правда, за обществоведением, в силу его роли в школьной жизни и работе, такое значение его в смысле увязки школы и жизни и развития в детях духа коллективизма следует признать par excellence. Но все же нужно уточнить то внутреннее содержание, которое мы хотим вложить в понимание обществоведения, чтобы говорить о нем в отличие от других отраслей школьного труда. Этого Б. Н. Жаворонков не сделал, почему статья Б. Н. Жаворонкова, на наш взгляд, не совсем удачно и полно разрешает поставленный вопрос, хотя по существу им намечены правильные положения [1]).

В новейшей методической литературе по обществоведению, вышедшей уже в 1925 году, вопроса о содержании и задачах обществоведения специально касаются два автора— С. П. Сингалевич и Б. А. Фингерт, внеся свой вклад в уяснение этого вопроса.

Проф. С. П. Сингалевич, крупный методист, давший еще до революции ряд трудов по методике истории, естественно и, так сказать, в порядке „исторической преемственности“ перешел к работе в области методики обществоведения, опубликовав книжку „Обществоведение в трудовой школе“ (Изд. „Работник Просвещения“). Так же, как и Жаворонков, он ставит разрешение этого вопроса в связь с основным педагогическим вопросом — о задачах современной школы и школьной работы вообще, при чем большое внимание уделяет вопросу о взаимоотношении истории, как учебного предмета в дореволюционной школе, и обществоведения [2]). В связи с задачей современной школы — воспитать полезного члена современного общества в переживаемую эпоху революционной борьбы и социалистического

---

[1]) В своих книгах „История и обществоведение в школе“, М. 1923 г., „Как работать по обществоведению на I ступ.“, М. 1925 г. и „Методы занятий по обществоведению на II ступени“, М. 1925 г., Б. Н. Жаворонков сравнительно мало занимается вопросами программного характера, посвящая главное внимание методам работы по обществоведению. В этом последнем отношении мы еще не раз вернемся к указанному автору в соответствующих частях нашей работы.

[2]) См. гл. II его книги: „Содержание и построение курса обществоведения“.

строительства, стоит требование, пред'являемое преподавателю социально-исторических дисциплин, — „не только тесно сблизить свою работу с жизнью, с современностью, но целиком обосновать ее на реальных жизненных фактах, построить эту работу таким образом, чтобы исходными моментами в ней и основным материалом для анализа был материал живой революционной современности“. Это последнее обстоятельство суживает роль и значение исторического материала и заставляет ориентироваться главным образом на современность, под которой нужно разуметь жизнь и организацию современного общества и его хозяйственной деятельности, в сфере последней — это хозяйственные явления современности: а) непосредственно окружающая ученика трудовая жизнь, б) хозяйство деревни, в) работа мастерской и фабрики, г) мировое хозяйство; в сфере социальной жизни — это общественная жизнь деревни, города и района, общественно-государственные учреждения Советской республики и современное мировое положение. Правда, С. П. Сингалевич оговаривается, что явления современной общественной жизни мы должны изучать не только в их статическом состоянии, но и в некоторой исторической перспективе, т.-е. сопоставлять их с „недавним прошлым России и Запада“. Но материал современной жизни в наиболее ярких ее проявлениях — это основной материал курса; исторический же материал является лишь пояснительным, попутным. Поэтому, заключает отсюда Сингалевич, самая сильная сторона программной схемы ГУС'а, намечающей содержание обществоведческого курса, в том, что она очень удачно переводит работу *из плоскости истории в плоскость подлинного обществоведения* (курсив наш), ценность ее в том, что она разрушает традиционные рамки исторических курсов и ломает хронологическую систему старого исторического преподавания [1]).

Таким образом С. П. Сингалевич, намечая основное содержание обществоведческого курса, в отношении построения последнего и в отношении исторического элемента ставит вопрос радикально, более радикально, чем, например, Н. Г. Тарасов, Вольфсон и М. Н. Покровский, которые в построении программы обществоведческого курса предпочитают эволюционно-историческую точку зрения [2]). Вопрос этот весьма сложный и спорный. К нему мы еще вернемся при детальном рассмотрении вопроса о современности, как одной из основных идей в построении обществоведческого курса. Но необходимо отметить, что С. П. Сингалевич, говоря о взаимоотношении истории и обществоведения, неправильно

---

[1]) Проф. Сингалевич — „Обществоведение в трудовой школе“, стр. 23—25.

[2]) Там же, стр. 26—28.

противополагает то и другое, как это можно думать из выше цитированного, подчеркнутого нами места и ряда других выражений его книги. Неправильно потому, что обществоведение нужно рассматривать как комплекс знаний, почерпаемых из ряда общественных дисциплин, в том числе и истории, которая занимает во всяком случае не маловажное место в этом комплексе и, как часть, не может, конечно, противопоставляться целому. Следует отметить также и то, что С. П. Сингалевич не дает точной формулировки понимания обществоведения, что было бы необходимо в виду того, что обществоведение, как молодая отрасль современной школьной работы, находится еще в периоде конструирования и требует точных определений; и, наконец, С. П. Сингалевич в числе задач обществоведения игнорирует или, по крайней мере, не уделяет должного внимания задачам социального воспитания учащихся.

Того же вопроса о задачах обществоведения, правда, в общих чертах, касается Б. А. Фингерт в первой главе своей книги „Практические занятия по обществоведению" (Ленинград, 1925 г.). Автор выясняет две главные задачи трудовой школы вообще и обществоведения в частности: формирование в будущем гражданине основ научного миропонимания и воспитание в нем элементов социального самосознания, при чем Б. А. Фингерт особо отмечает заслугу марксистской мысли. Благодаря последней становятся понятными и доступными научному исследованию структура общества и сущность исторического процесса (учение исторического материализма об экономической основе общества и классовой борьбе), взаимоотношение между человеком и природой, между культурой „духовной" и материальной, между сознанием и бытием (учение исторического материализма о значении техники в процессе борьбы человека с природой, о базисе и надстройках и, наконец, вся в целом концепция диалектического материализма); марксизм связал науку с живой общественной действительностью, связал теорию с практикой, придал жизненность и активность всему миропониманию, которое и должно быть положено в основу школьного обществоведения. Эти идеи, входя постепенно в содержание программ обществоведческого курса, выходивших в Ленинграде и Москве, нашли, наконец, наиболее полное отражение в „Новых программах единой трудовой школы" 1923 г. В основу этих программ кладется человеческий труд, как центральное явление, исходя из которого, с одной стороны, познается природа и конструируется миросозерцание, а с другой — в том же труде возникает постепенно наш общественный строй [1]).

---

[1]) Фингерт — „Практические занятия по обществоведению", стр. 7—8.

Задачи обществоведения и содержание обществоведческого курса.

Таким образом нам представляется возможным в настоящее время более или менее точно определить, в чем заключаются задачи обществоведения и каково содержание обществоведческого курса. Задач обществоведения две — задачи общеобразовательного и воспитательного характера: во-первых, изучение, осознание детьми жизни современного общества, тех основ, на которых оно зиждается и из которых оно выросло, тех причин, которые привели его к настоящему состоянию, и оснований будущего социального строя в целях развития научного марксистского мировоззрения и его методов; и, во-вторых, воспитание сознательного гражданина и убежденного борца за новый коммунистический строй.

Обращаясь к содержанию первой задачи, мы должны научно и об'ективно исследовать, что же такое общество в современном его состоянии, в современных формах грандиозной борьбы, экономической и политической, за новый общественный строй, за великий социальный идеал будущего; но вместе с тем мы должны восстановить пред собой, как говорит А. В. Луначарский [1]), действительную картину, действительную историю тех учреждений, классов и понятий, которыми мы окружены и с которыми нам приходится иметь дело, при чем исходным и основным фактом истории человечества является борьба человека с природой за свое существование, за удовлетворение своих основных жизненных потребностей. Перед нами выясняется вся история человеческих отношений, образование государства, как организации классового господства, политических учреждений, законов, морали и религии и вообще идеологии. Современные формы общественной жизни являются лишь завершением длительного исторического процесса. В содержание обществоведческого курса войдет таким образом изучение общества как в современном его состоянии, так и в его генезисе.

Из предыдущего ясно, что исторический, собственно историко-культурный элемент, в содержание обществоведения входит в широком размере. Здесь важен прежде всего исторический подход, исторический метод. К какому бы более или менее крупному явлению современной общественной жизни (крестьянское хозяйство, крестьянский быт, городская жизнь, индустриальная промышленность вообще или та или другая конкретная фабрика или завод, буржуазия, капиталистический строй, рабочий класс, политические учреждения и т. д. и т. д.) вы ни подошли, изучить это явление, понять его мы сможем только, разобравшись в его сущности, происхождении, его развитии в связи с общим ходом эконо-

---

[1]) „Проблемы народного образования", 106—108.

мического и культурного развития. Насколько далеко при этом нужно углубляться в даль веков, имея всегда в перспективе современность, современную жизнь общества, и поскольку в этом отношении придется изменить старый школьный исторический курс, фактически трактовавший больше древность и средневековье, чем современность, об этом придется говорить особо. Точно так же, как, в какой форме, какими методами лучше всего подойти к изучению общества в работе с маленькими детьми на I ступени и как вести эту работу с подростками и более старшими группами, а также, поскольку эта работа будет вестись теоретически или путем развития общественных навыков, об этом также должна быть особая речь.

Но в то же время несомненно, что при трактовании всех этих вопросов нельзя ограничиться только историческим материалом. Мы встретимся с целым рядом явлений политико-экономического характера, а также с целым рядом вопросов из области экономической географии, права, политики. Но, что существенно важно в обществоведении, все эти явления, факты и вопросы должны предстать пред умственным взором учащихся не в виде разрозненных, ничем не связанных знаний; наоборот, они должны быть крепко, органически спаяны, увязаны в цельный комплекс общественных знаний, что представляется вполне возможным, если мы об'единим их на почве стройного, целостного, марксистского миросозерцания, пропитаем их идеями марксистской философии (диалектический материализм) и марксистской теории общественного развития (исторический материализм). *Органическое единство обществоведения обусловливается и закрепляется единой методической установкой (метод материалистической диалектики) и единой целевой установкой (борьба за коммунистическое общество).* Все это составит целый комплекс общественных знаний, для которого более подходящим и правильным будет не старое обозначение „история“, а новое — „обществоведение“.

Что такое обществоведение?

Таким образом *обществоведение есть новая, возникшая в процессе революции, учебная дисциплина* [1]*), представляющая синтез общественных знаний и навыков, об'единяемых в органически едином комплексе в целях развития в детях научного марксистского миропонимания и усвоения ими методов, ориентирующих в способах воздействия на мир (строительство коммунистического общества).*

---

[1]) Составляя учебный план в школе, мы говорим об обществоведении, как особом „курсе“, представляющем известное целое, располагаемое в известном порядке и системе, и занимающем определенное место в этом учебном плане, хотя бы и строящемся на основе идеи комплексности.

Значение обществоведения в курсе трудовой школы.

В эпоху реакции при царизме, когда процветала классическая школа, первенствующее место в курсе школы занимали древние языки и изучение культуры так называемых классических народов, уводящее мысль и внимание учащихся подальше от волнующих вопросов современности.

В эпоху расцвета промышленного и финансового капитала, пред'явившую запрос на людей реального склада мышления и подготовленных к жизни дельцов, возникает реальная коммерческая и профессиональная школа, в которой видное место занимают математика и естествоведение. В современной трудовой школе, ставящей также реальные цели подготовить к жизни людей труда, но людей труда общественного, коллективного, проникнутых общественным сознанием, само собой разумеется, в школе получает громадное значение обществоведение.

Последнее, как комплекс общественных знаний, захватывает в свою сферу и трудоведение (техника, история труда), так как об'ектом изучения в школе является именно общественно-полезный труд. Даже естествоведение и др. отрасли школьного труда изучаются под обществоведческим уклоном. При тематическом построении школьных программ в основу их на каждом году общения кладутся широкие комплексные темы обществоведческого характера. Комплексирование других учебных дисциплин осуществляется при ориентации на обществоведение. Поэтому не даром при первоначальном появлении гус'овских программ М. Н. Покровский в об'яснительной статье, посвященной схемам II ступени, обществоведческую колонку признает базисом всего остального учебного материала, говоря, что остальные две колонки приспособлены к ней. Действительно, элементам обществоведения уделяется большое внимание и в общих программных схемах, в об'яснительных к ним записках и в „Письме Н.-Педагогической Секции ГУС'а к учительству СССР", в котором даны руководящие указания для проведения новых программ в жизнь. В следующем пересмотренном издании программ ГУС'а для I ступени (1924 г.) составители их выдвигают такую же точку зрения, говоря по этому вопросу следующее:

„Ясно поэтому, какое большое значение приобретает обществоведение для нашей трудовой школы: на ряду с трудоведением и переплетаясь с ним, оно является основным ее стержнем. Это не значит, что природоведение отодвигается как бы на задний план, но это означает только, что решительно все содержание школы должно быть пропитано обществоведческой точкой зрения. Человеческое общество, основы бытия, которыми определяется общественное сознание — вот центр, вокруг которого планируется все в нашей школе" (стр. 38).

Таким образом программы ГУС'а устанавливают как бы своего рода гегемонию обществоведения в области школьного образовательного материала.

Принципиально на точно такой же позиции остаются программы ГУС'а и в новейшем их издании 1925 г. (для первого концентра II ступени) [1]).

К некоторому удивлению, эта позиция не находит реального воплощения в сетке годичного числа часов и в недельной сетке, предлагаемых для руководства при составлении школьного расписания (стр. 206—207). Обществоведение занимает здесь третье место (после математики и физики) и получает скромное количество часов (три — четыре для 5-го, 6-го и 7-го гг. обучения). Если учитывать не только отмеченный выше удельный вес обществоведения в кругу других отраслей школьного знания, но и весьма обширный материал, заимствуемый из многочисленного ряда научных дисциплин, придется признать, что преподаватель-обществовед будет крайне стеснен в применении на практике активных методов работы.

План методических очерков по обществоведению.

Если в основу обществоведческого курса положить указанное выше понимание обществоведения, то в первой части наших очерков, посвящаемой принципам, содержанию и программам обществоведения, необходимо тщательно проанализировать наиболее существенные признаки, входящие в это определение. Как мы уже указали выше, в обществоведческий комплекс вливаются в неразрывной связи элементы истории, политической экономии с вопросами организации труда, экономической географии, права, политики. Необходимо выяснить содержание и взаимоотношение этих элементов и основания их синтеза в одном стройном органическом целом в связи с вопросом о выборе материала для обществоведческого курса. Затем в тех же целях следует особо рассмотреть вопрос, относящийся ко второй задаче обществоведения, о развитии социальных навыков, об общественном развитии и политическом воспитании учащихся. Далее необходимо выявить, что следует понимать под обозначением „современная общественная жизнь" или „современность", и как это понимание отразится на построении всего обществоведческого курса. Наконец, требует рассмотрения вопрос о локализации обществоведческого материала, поскольку на этом принципе строится вся образовательная работа в новой трудовой школе.

Только по уяснении всех этих принципиальных вопросов можно будет приступить к анализу и характеристике про-

---

[1]) См. в „Об'яснительной записке к программе по обществоведению" абзац: „Место обществоведения в комплексе", стр. 39—40.

грамм обществоведческого курса как в целом, так и по отдельным годам обучения I и II ступени.

Вторая часть наших очерков будет посвящена изложению современной постановки вопроса о методах работы в трудовой школе по обществоведению, с опытом их классификации и с характеристикой наиболее жизненных методов этой работы, а также с уяснением всего процесса школьной работы в целом в методическом отношении. Особо будет рассмотрен вопрос о роли учебника и учебных пособий в современной работе по обществоведению, с характеристикой и оценкой важнейших произведений как в области методической, так и в области учебной литературы.

Нужна ли методика обществоведения?

Но предварительно нужно рассмотреть еще один вопрос — о том скептическом отношении, какое существовало и существует к методике вообще, в частности, раньше к методике истории, а теперь к методике обществоведения. Оно основывается на двух положениях, из которых одно высказывалось уже ранее, а другое выдвигается вновь в связи с комплексной системой преподавания в новой школе.

Нужна ли в самом деле методика обществоведения, равно как и всякого рода методика? Скептики говорят, что преподавание есть творчество, своего рода искусство, а творчество должно быть свободно, что приемы преподавания могут быть чрезвычайно разнообразны, и что даже однородные по содержанию занятия могут до бесконечности модифицироваться, в зависимости от настроения и такта преподавателя, характера и подготовки группы, случайно поставленных учащимися вопросов и множества других привходящих условий. Говорят, что научиться преподаванию нельзя, — все дело зависит от талантливости и научной компетентности преподавателя. Талантливый и знающий учитель всегда проведет живо и интересно урок, сумеет привлечь внимание учащихся и побудить их работать продуктивно.

Разумеется, нельзя методику считать универсальным средством, разрешающим все вопросы и затруднения преподавателя, нельзя представлять методику, по словам немецкого педагога Маттиас, чем-то вроде поваренной книги, по которой каждый, независимо от того, понимает ли он что-нибудь в деле или нет, может приготовить любое кушанье, если только он будет точно следовать преподанным там наставлениям [1]). Методика не должна стеснять инициативы свободного творчества преподавателя прежде всего потому, что она не представляет какой-либо законченной, застывшей дисциплины, свода догматических правил или канонических

---

[1]) См. нашу статью „Новейшие течения в преподавании истории". „Вестник Воспитания", 1915 г., № 3, стр. 84—85.

постановлений, от которых нельзя отступать; напротив, она постоянно развивается, пополняется новыми приемами, оставляет приемы, признанные неудачными, при чем каждый школьный работник может и должен участвовать в накоплении данных этого коллективного опыта. Но ни один педагог, хотя бы самый талантливый, не может пренебрегать результатами этого опыта, который проделан другими, рискуя повторить уже признанные ошибки. Ведь если признать преподавание искусством, то не нужно забывать, что и самый талантливый артист, например, в драматическом искусстве, не будет экспромтом играть своей роли, а предварительно работает, изучает свою роль, знакомясь с пониманием и толкованием этой роли своими предшественниками.

Методика обществоведения точно так же, как раньше методика истории, была бы не нужна, если бы школьная работа в этой области не выходила за пределы архаического метода задавания по книжке „от сих до сих пор“ или следующего за ним этапа, когда преподавание сводилось к лекции учителя и спрашиванию учащихся для того, чтобы поставить удовлетворительный или неудовлетворительный балл. Но теперь, когда ставятся новые задачи работе в школе вообще и обществоведческой работе в частности, пересматриваются содержание, план и программы учебного курса, увеличивается до весьма почтенных размеров запас учебных и наглядных пособий, ознакомление со всем этим материалом, составляющим собственно основное содержание методики, становится прямо необходимым для каждого добросовестного преподавателя.

Но не подрывается ли такое утверждение с отменой в школе старой предметной системы и с признанием комплексной системы, по которой строится теперь все преподавание, вся школьная работа? Ведь отдельные школьные предметы больше самостоятельно не существуют, нет больше русского языка, географии и других предметов, в том числе и обществоведения. Все они сливаются в единый комплекс, в единый план и программу, как будто бы устраняющие мысль о методике, специально относящейся к отдельным дисциплинам.

Здесь прежде всего следует отметить, что комплексная система проводится неодинаково на I и II школьной ступени. Если на I ступени она осуществляется сполна, все преподавание в каждой данной группе находится в руках одного преподавателя, который вырабатывает для себя один общий план, одну программу занятий, то на II ступени остаются преподаватели специалисты, хотя и ведущие работу в тесном контакте по сообща разработанному плану. Но и преподавателю I ступени нельзя не считаться с различными образовательными элементами, по-

черпаемыми из различных научных дисциплин. В единый комплекс — жизни и науки, практики и теории—сливается образовательный процесс в школе по педагогическим мотивам, в интересах детей, чем достигается цельность, жизненность образовательной и воспитательной работы, цельность мировоззрения подрастающего поколения. Но комплексность в школе нисколько не устраняет научной специализации, которая остается уделом высшей школы, исследовательских институтов и научных учреждений. Никто не сомневается в том, что школьная работа с детьми, в основу которой кладутся педагогические принципы, должна стоять на уровне современной научной мысли, и просвещенный преподаватель должен находиться au courant ее новейших выводов. Это обязывает его, с одной стороны, к серьезному научному образованию, а с другой — к известной методической подготовке, которая сводится к тому, чтобы при помощи наилучших методов данные известной научной дисциплины сделать достоянием школы и детей. Если дидактика вообще учит приемам обучения, диктуемым педагогическими соображениями, то трудно представить себе всеобщую универсальную методику, которая исчерпывала бы сполна вопросы программы и методов всей школьно-образовательной работы. *При комплексной системе преподавания неизбежно останется предметная методика*, в которую включается, однако, ряд общих положений. Положение методиста, как и преподавателя вообще, несомненно, осложняется, становится труднее. Раньше методист-историк мог составлять свой методический курс, не очень считаясь с планом общей школьной работы. Так оно и было в действительности. Какое ему было дело до постановки в той же школе русского языка, географии или естествоведения? При настоящем же положении вещей как составитель методического руководства, так и преподаватель-практик ни на минуту не может забыть, что трактуемый им предмет составляет лишь органическую часть общего комплекса, что в него он входит как один из составных элементов, связанных общим планом и общими задачами. Поэтому, говоря об обществоведческом материале, придется не раз говорить и о соотношении его с другими вводимыми в школьный оборот образовательными элементами.

ЛИТЕРАТУРА к первой главе.

1. *Пунин* — „К вопросу о воспитательном значении исторического материала“, в „Вестнике Просвещения Союза коммун Северной Области“, 1918 г., № 1.
2. *Луначарский* — „О преподавании истории в коммунистической школе“ в сборн. „Проблемы народного образования“.
3. *Звягинцев* — „История в народной школе“, Москва, 1913 г.

4. *Уланов* — „Опыт методики истории в начальной школе“, Москва 1914 г.
5. *Кулжинский* — „Опыт методики систематического курса истории“, Киев, 1913 г.
6. *Покотило* — „Руководство для начинающего преподавателя истории“, Петроград, 1913 г.
7. *Сингалевич* — „Методика истории“, Казань, 1918 г.
8. *Об'яснительная записка* к программе по обществоведению в „Программах семилетней единой трудовой школы“, 1921 г.
9. *„Обществоведение“*, т. I, *под ред. пр. Н. Г. Тарасова*, изд. „Сеятель“ Ленинград 1924 г., предисловие.
10. *Жаворонков* — „Что такое, наконец, обществоведение“, в журнале „На путях к новой школе“. 1924 г., № 3.
11. Его же — „Работа обществоведа“, Ленгиз, 1926 г.
12. *Сингалевич* — „Обществоведение в трудовой школе“. Изд. „Раб. Просвещения“, Москва, 1924 г.
13. *Фингерт* — „Практические занятия по обществоведению“. Ленинград, 1925 г.
14. *Катаев* — „Новейшие течения в преподавании истории“ в журн. „Вестник Воспитания“, 1915 г., № 3.
15. *Об'яснительные записки* к программам ГУС'а, изд. 1923, 1924 и 1925 гг.
16. *„Вопросы преподавания истории“*. Сборн. *под ред. Катаева*, т. т. I и II, Москва, 1916 и 1917 гг. Изд. „Наука“.

ГЛАВА ВТОРАЯ.

СОЦИОЛОГИЯ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ.

Круг общественных наук в обществоведении.

В вступительной главе мы уже говорили, что для уяснения основ современной общественной жизни нельзя обойтись одним историческим материалом, но необходимо в широкой степени использовать материал целого ряда общественных дисциплин, составляющих в общем сложный комплекс знаний. Нам необходимо разобраться, какие же из общественных дисциплин должны войти в этот комплекс, что следует позаимствовать из каждой из них, каково будет взаимоотношение между ними и какой принцип следует положить в основу их синтезирования, как, наконец, подходят к разрешению этих вопросов программы ГУС'а. Может быть поставлен и такой вопрос: зачем нужен необычайно сложный и непривычный для учительской практики обществоведческий комплекс, когда история, понимаемая с точки зрения исторического материализма, казалось бы, захватывает в своем об'еме вопросы и народного хозяйства, социальной жизни, политического строя и идеологии, причем трактование относящихся сюда вопросов могло бы быть более последовательным, систематическим и, может быть,

даже более углубленным, чем тот, казалось бы, поверхностный и слабо увязанный набор знаний, как он может представляться в новых школьных программах. Или, наоборот, не покрывает ли сполна своим содержанием политическая экономия с историей хозяйственных форм этот обществоведческий комплекс?

Попытаемся прежде всего осветить первый вопрос — определить в точности круг общественных дисциплин, которые должны дать содержание для обществоведения, тем более, что этот круг не всегда одинаково определяется у методистов-обществоведов.

Как показывает уже самое название обществоведения и то понимание его задач и содержания, о котором мы говорили выше, мы будем иметь здесь дело с науками, изучающими общество, как организованное целое. Науки, изучающие разные стороны организованного общежития людей, или — что то же — социальной организации, и принято называть общественными науками. Соответственно учению Маркса о „базисе и надстройках“, это будут науки экономические, политико-юридические (государство и право) и науки, изучающие быт и идеологию (язык, литературу, философию, искусство и т. д.). Но сюда же относятся две общие науки, захватывающие жизнь общества в целом, — это социология и история.

Социология и обществоведение.

Здесь уместно остановиться на вопросе, почему нельзя осуществляемое в настоящее время в нашей школе обществоведение отожествить с *социологией*, имеющей как будто бы некоторое сходство черт и задач с обществоведением. В самом деле, если в обществоведении мы ставим задачу дать единый цельный комплекс общественных знаний с целью выработать в детях научное миросозерцание и дать метод ориентировки для изменения мира, так и социология имеет своим предметом изучение не отдельных сторон в жизни организованного общества, не народного хозяйства в его обособленности или государственной организации и правовых отношений, а изучение общества со всеми совершающимися в нем явлениями, в том числе и культурными; задача социологии — открыть законы, управляющие общественными явлениями в их взаимодействии и в их эволюции и таким образом содействовать научному миропониманию. Мало того, социология представляет попытку не только синтеза общественных дисциплин, но и попытку наметить соотношение двух великих областей человеческого знания — общественных дисциплин с естествознанием, — та же задача, которую определенно ставит себе обществоведение. Наконец, подобно последнему, социология черпает фактический материал для своих выводов не только из области исторического прошлого, но в значительной степени и из непосредственных наблюдений над современностью.

И тем не менее *социология не может заменить обществоведения*, точно так же, как она не заменяет истории и не совпадает с ней, хотя история так же ставит своей задачей изучение всего процесса общественной жизни в целом, рассмотрение всех главнейших сторон социальной жизни в их взаимодействии. Но различие между обеими науками заключается в том, что одна из них — история — является конкретной наукой, имеющей дело с отдельными обществами, конкретными странами, нациями, государствами, а другая — социология — абстрактная наука, выясняющая общие законы социальной жизни в их, так сказать, „чистом“, не усложненном конкретными переплетениями, виде. Но влияние социологии, по мере ее развития, все более сказывается на истории и др. социальных науках в проникновении их социологическим методом, выражающимся в том, что история, например, не ограничивается повествовательно-описательным изложением событий и явлений общественной жизни и даже исследованием их причин и следствий, а сосредоточивает свое внимание на установлении типов общественных явлений и их закономерности, хотя бы и в рамках известных стран и эпох. С другой же стороны, социология, как общая наука об обществе, пользуется результатами частных наук, и в будущем нужно ожидать все большего сближения между социологией и другими общественными науками.

Таково же приблизительно соотношение между марксистской социологией и обществоведением, впрочем, с той существенной разницей, что теснейшая связь и проникновение последнего первым есть не дело будущего, а есть вопрос данного момента, так как без него немыслимо и самое существование обществоведения.

Однако социология не может заменить обществоведения по той же указанной выше причине: она — абстрактная наука, не останавливающаяся на целом ряде явлений общественной конкретной современности, жизненно важных для обществоведа. Обществоведение должно базироваться на конкретно-жизненном материале, понятном и доступном для детей школьного возраста, и уже в силу этого самое построение обществоведческого курса будет совершенно отличаться от построения социологии. И тем не менее, марксистская социология—исторический материализм должен занять в школьном обществоведении важнейшее место, сделаться его неот'емлемою интегральною частью. Именно он прежде всего является тем живым цементом, который связывает в одну общую жизненную картину те части обществоведческого комплекса, которые мы заимствуем из разных общественных дисциплин; именно он, исторический материализм, об'единяет их в единый синтез и дает единый метод для ориентировки в социальной действительности, при чем отдельные элементы

обществоведения не просто связываются в случайном порядке, а устанавливаются в известном соподчинении на основе упомянутой уже выше теории о „базисе и надстройках“; он, исторический материализм, наконец, вносит единый смысл и понимание в кучу сырого, разрозненного материала, который в изобилии дает нам история, экономгеография, государствоведение и т. д. „Чем будет история без понимания законов общественного развития, без учета роли в этом процессе классовой борьбы и т. п.? Что, кроме бесформенной груды всяческих „анкет“, „наблюдений“ и „зарисовок“, мы получим в результате любого нашего „обследования“, поскольку мы будем действовать наугад, вслепую, без определенных исходных точек и целей?“ [1]).

Понимание таких исходных точек зрения и целей, или, другими словами, законов общественного развития и метода изучения социальной жизни, даст обществоведу марксистская социология — исторический материализм.

Другой вопрос, где, в каком месте, в какой связи и последовательности в обществоведческом курсе следует изучать исторический материализм. Этого вопроса мы коснемся ниже.

Значение экономики в обществоведении.

В виду исключительного значения экономического фактора в общественной жизни, а значит, и в деле выработки общественного миросозерцания, выявляется значение экономических дисциплин, которые и должны быть положены в основу обществоведческого курса. А среди экономических дисциплин первое и центральное место занимает политическая экономия, как наука, изучающая производственные отношения в период капиталистического развития.

Значение экономических дисциплин и в частности политической экономии в области школьного образования выдвигается в истории нашего народного образования впервые именно в современной трудовой школе. До революции удельный вес экономических дисциплин в сфере научной мысли вообще далеко не соответствовал тому положению, какое они занимали в школе. Вторая половина XIX в. и начало XX в. были временем блестящего развития науки о народном хозяйстве. Книжная и журнальная разработка экономических вопросов, специально научное их изложение и популяризация приняли выдающиеся размеры во всех культурных странах земного шара, не исключая и России. Причину этого, конечно, не трудно понять, так как политическая экономия отмежевывает себе область таких обще-

---

[1]) См. статью О. В. Трахтенберга—„Обществоведение и исторический материализм“ в сборн. „Обществоведение в школе“ под ред. Жаворонкова, Дзюбинского и Станчинского (готов. к печати).

ственных отношений, которые затрогивают наиболее живые и близкие человеческому обществу интересы, — это сфера удовлетворения насущных, материальных потребностей. Исключительное, колоссальное значение экономического фактора в деле общественного развития установлено К. Марксом. Ф. Энгельс говорит об этой заслуге Маркса в своей надгробной речи над свежей могилой Маркса:

„Подобно тому как Дарвин открыл закон развития органической природы, Маркс открыл закон развития человеческой истории. Он открыл тот простой факт, до того скрытый под покровом идеологических рассуждений, что люди прежде всего должны есть, пить, жить и одеваться и лишь после того могут заниматься политикой, наукой, искусством, религией и т. п.; что поэтому производство непосредственных материальных жизненных средств и соответственная ступень экономического развития народа или периода времени составляют основы, из которых развиваются государственные учреждения, правовые воззрения, искусство и даже религиозные представления соответственных людей, и в них они находят свое об'яснение, а не наоборот, как полагали до сих пор“.

Материальные потребности и происходившая на почве их удовлетворения классовая борьба существовали, разумеется, и раньше, почему интерес и значительность экономической науки не являются новыми для половины XIX ст. Но тем не менее она получает особо быстрое развитие и широкую популярность именно со второй половины XIX в. в виду стремительного роста капитализма, усиливающегося значения класса буржуазии, а также усиления роста и сознательности того класса, который является источником материальных ценностей, — класса пролетариата. К этому времени относится обострение жестокой классовой борьбы между буржуазией и пролетариатом, привлекающей внимание к вопросам производственных отношений, которыми занимается экономическая наука.

Несмотря на жизненное, научное и образовательное значение экономики, она, однако, не имела места в программе старой средней школы, за исключением разве средне-коммерческих училищ. Почему это было так, тут нужно усматривать двоякого рода причины: с одной стороны, здесь можно видеть тенденцию буржуазно-классовой политики, с точки зрения которой было невыгодно муссировать среди подрастающего населения вопросы, касающиеся труда, производства, распределения, производственных и классовых отношений; это была, конечно, скрытая тенденция. Явно же в педагогической литературе указывалось на трудность понимания и усвоения учащимися сложных теоретических положений политической экономии. Последнее соображение не выдерживало строгой критики, так как, во-первых, в курс средней школы, дававшей „аттестат зрелости“, включались дисциплины не менее трудные в методическом отношении (математические дисциплины, философская пропедевтика,

законоведение и пр.); а, с другой стороны, политическая экономия, как и всякая другая научная дисциплина, в целях школьного преподавания, не составляет исключения в смысле возможности ее упрощения и популяризации.

Полит. экономия и экономическая политика.

Вопрос о необходимости включения политической экономии в школьную программу был поднят в первые годы революции, и мы видим, что, в так называемых „примерных программах по истории для школ II ступени“ 1920 г. поставлен особый „курс экономической науки“, который был внесен почти без изменений в обществоведческую программу для школы-семилетки 1921 г. Более тщательно разработанные комплексные программы 1923 г. не только вводят уже экономический материал, но и все свое содержание строят на принципах политической экономии: в основу их кладется идея человеческого труда, как первого и главного средства реализации заботы об удовлетворении материальных потребностей людей, труда, обращенного на силы и естественные богатства природы и создающего определенные общественные отношения (три колонки программ: природа, труд, общество). При этом политическая экономия, как наука общественная, рассматривает труд и хозяйство не столько с точки зрения процесса между человеком и природой, сколько с точки зрения отношений между людьми на почве этого процесса. История, хотя бы и построенная в духе исторического материализма, не может заменить политической экономии, так как она не дает и не может задаваться целью дать сколько-нибудь законченную картину специально хозяйственной жизни современного человечества. Политическая экономия имеет свою собственную задачу — дать анализ и характеристику современного капиталистического хозяйства, выдвигая целый ряд теоретических понятий, выходящих за пределы собственно исторического материала.

Правда, нужно считаться с тем, что в школе может найти место только конкретная политическая экономия, пользующаяся главным образом методом индукции и ставящая себе целью описание и об'яснение конкретных типов народнохозяйственных явлений как существующих, так и в их историческом развитии. Господствующая еще до настоящего времени система капиталистического хозяйства не может быть правильно понята учащимися, как временная и исторически преходящая хозяйственная система, если не показать ее исторического происхождения, связи ее с прошлыми системами хозяйства и неизбежность ее перехода в будущем в высшие формы общественного хозяйства. Но в то же время важное жизненное значение для современной школы имеет практическая политическая экономия, или, иначе говоря, *экономическая политика*. Последнюю отличают от политической эко-

номии в том отношении, что политическая экономия изучает экономическую стихию, т.-е. то, что складывается и действует, не будучи направлено единой регулирующей волей. *Экономическая политика есть направление хозяйственной деятельности, как она должна пойти по заранее избранному руслу;* она стремится повлиять на строй производственных и вытекающих из них общественных отношений, воздействовать на ход этих отношений в том направлении, в каком это желательно господствующему классу. Ясно, что в капиталистическом обществе экономическая политика государства будет политикой буржуазии; экономическая политика советского государства есть политика пролетариата, направляющая развитие хозяйственных отношений в сторону осуществления коммунизма [1]). Особое значение экономическая политика естественно получает в нашем (СССР) хозяйстве, строящемся на строго плановых началах. Ясно также, что для правильной экономической политики нужно знать основы политической экономии, так как нельзя воздействовать на хозяйственные отношения, не зная их природы.

Применяя политико-экономический материал в широком масштабе в современной трудовой школе, однако нельзя упускать из вида общих педагогических и методических требований работы в школе, а именно необходимости приспособления научного материала к развитию и интересам детей. Нужно устранить тот камень преткновения, на который указывали в старой школе, как на помеху для включения политической экономии в школьные программы. Нельзя не считаться с трудностью для детей уразумения и усвоения теоретических понятий политической экономии. Поэтому здесь нужно употребить все усилия для того, чтобы конкретизировать экономический материал, привлечь к нему внимание и интересы детей. Это может быть достигнуто двумя путями: новыми методами работы в школе, о чем будет речь впереди, и соответственным построением программы. Указанные выше программы 1920 и 1921 гг., наметив довольно удачно необходимый для школы политико-экономический материал, поступили просто: они отнесли этот материал к самому концу курса, к последним 1—1$^1/_2$ годам обучения школы II ступени, мотивируя тем, что „на основе собранного большого запаса материла и большого навыка в работе в течение 3$^1/_2$ лет делаются на исторической почве конечные выводы, спаянные с генетическим ростом изученного материала" [2]).

---

[1]) Вольфсон — „Элемент. курс полит. экономии", Ленинград, 1924 г., 12.

[2]) Программы семил. един. трудовой школы 1921 г., 91.

Программы ГУС'а и экономика.

В гус'овских комплексных программах 1923 г. вопрос ставился иначе. Правда, в виду того, что программы ГУС'а 1923 г. для II ступени, за исключением 5 года обучения, представляли краткие, неразработанные схемы, в них недостаточно отчетливо были выявлены содержание и распределение экономического материала. Что следовало взять в качестве minimum'а собственно из политической экономии, заглядывая в схематические и отрывочные рубрики программы, с трудом поддавалось определению и учету [1]). На основании общей конструкции программ и распределения комплексного материала можно было установить, однако, следующие положения, остающиеся в силе и во вновь опубликованных программах первого концентра II ступени:

во-первых, проводится возможно большая конкретизация политическо-экономического материала, который проходится не столько под обозначением этой науки, сколько в виде материала, заимствуемого из вспомогательных экономических дисциплин, каковы: экономическая география, история труда и народного хозяйства, экономическая политика, а также научная организация труда;

во-вторых, весь этот обширный комплекс экономических наук не концентрируется на 1—2 годах обучения, а распределяется между продолжительным рядом лет школы I и II ступени, начиная с 3 года обучения;

в-третьих, при общем комплексировании обществоведческого и в частности экономического материала все же можно проследить следующее последовательное расположение материала из указанных выше дисциплин: экономическая география—на 3, 4, 5 и отчасти 6 годах обучения; собственно политическая экономия с историей народного хозяйства — на 6 и частью 7 годах; экономическая политика—на 7 году; история труда — 8 группа и научная организация труда — 9 группа,

и, в-четвертых, наконец, в программах ГУС'а можно установить некоторую концентричность в расположении экономического материала: концентрически об'единяются 3 и 4 годы, 5—7 и 8—9 годы обучения.

Рассмотрим последовательно применение каждой из указанных выше экономических дисциплин, количество и качество привлекаемого материала и насколько удачно осуществляется в программах идея комплексирования экономического материала.

---

[1]) Только что вышедшие и полученные автором после составления настоящей главы программы ГУС'а для первого концентра школ II ступени, изд. 1925 г., будут ниже приняты во внимание при анализе экономического материала.

Отправная исходная точка — необходимость возможно большей конкретизации экономического материала так, чтобы в основу теоретических понятий политической экономии были положены не только сведения из истории культуры, но и сведения из экономической географии о естественных богатствах родного края и своей страны, о местном и национальном производстве, — конечно, должна быть признана совершенно правильной. Следует отметить, что *экономическая география*, так же как и политическая экономия, представляет новость в программе русской школы; ее не было в дореволюционной средней школе, за исключением опять-таки средних коммерческих училищ.

Экономическая география.

Экономическая география, как говорит Бернштейн-Коган, — одна из наиболее молодых составных частей в комплексе экономических наук [1]), выделившаяся из общей географии и развивавшаяся в самостоятельную дисциплину уже на наших глазах — в XX столетии. Ее появление тесно связано с тем развитием хозяйственной жизни, промышленности и торговли капиталистического периода, который в особенности наблюдается во второй половине XIX и в начале XX в. Не даром раньше с обозначением этой науки связывалось название „коммерческая география“. С чрезвычайным усложнением экономической жизни государство в большей степени, чем прежде, заинтересовано в изучении тех фактических условий, которые господствуют в хозяйственной жизни страны или того или другого экономического района, чтобы целесообразнее регулировать ее в сфере текущей экономической политики. В этом в неменьшей, если еще не в большей, степени, чем государство капиталистического типа, заинтересовано и советское государство. В целях скорейшего достижения успехов в развитии народного хозяйства и его социализации, несомненно, необходимы точное изучение и ясное представление экономико-географической физиономии, или, как принято выражаться, экономического ландшафта своей страны и отдельных ее областей, планомерное развитие и использование всех производительных природных сил, специализация хозяйства сообразно с природными особенностями, при установлении тесной связи и самого живого товарного обмена между отдельными районами. Разумеется, в изучении хозяйственных условий нельзя ограничиться только своей страной, но нужно включить в это изучение и хозяйство других стран, в развитии экономических отношений с которыми СССР заинтересована.

Отсюда ясно, с одной стороны, то, что указанные обстоятельства привели к необходимости хозяйственно-гео-

---

[1]) „Очерки экономической географии“, 5.

графической дисциплины, которая давала бы такую же картину хозяйственной современности, какую экономическая история дает по отношению к хозяйственному прошлому, а с другой стороны, выясняется и необходимость того, что во всех указанных вопросах должен уметь разобраться каждый, желающий принять участие в строительстве хозяйственной жизни страны, что в достаточной степени обосновывает важность экономической географии в программе трудовой школы вообще и в обществоведческой программе в частности.

Нужно вкратце определить позицию обществоведа в том споре, который еще идет, но, кажется, постепенно синтезируется, относительно предмета и метода экономической географии, — споре двух течений, одно из которых в русской литературе возглавляется проф. Деном, а другое — проф. Бернштейн-Коганом. По определению Дена, экономическая география ставит себе целью изучение современного состояния отдельных отраслей хозяйственной жизни (сельского хозяйства, горной, горно-заводской и обрабатывающей промышленности, торговли, путей сообщения и средств сношений) в их географическом распределении, а также тех физических и культурных условий, которые так или иначе влияют на каждую из этих отраслей [1]).

Действительно, в учебных книгах по экономической географии Синицкого, Тимофеева и Борисова, примыкающих к этому течению, мы видим собрание большого статистического материала, распределенного в очерках по отдельным отраслям хозяйственной жизни СССР, но слабо связанных общей идеей [2]). Правда, проф. Ден оговаривается, что рассматриваемая здесь наука не есть товарная география, но есть хозяйственная география, и в центре ее изучения должен стоять не товар, но человек, живущий в обществе, его совместная хозяйственная деятельность и те общественные отношения, которые из нее вытекают. Как составная часть политической экономии, хозяйственная география входит в состав науки об обществе и поэтому она не может ограничиваться сведениями о количестве лиц и размерах производства в данной отрасли хозяйства, о том, сколько в этой отрасли производится товаров, куда они направлются и где потребляются; не в меньшей степени она должна обращать внимание также и на то, кто те люди, которые в этой отрасли заняты, каково их материальное положение и какова их организация, т.-е. какие формы хозяйства в этой отрасли

---

[1]) Ден — „Очерки по экономической географии", ч. I, стр. 3,

[2]) Проф. Синицкий в своей статье „К вопросу о методике экономической географии" в кн. „Обществоведение в школе" под редакцией Ефремина и Смушкова высказывает уже несколько иной взгляд, близкий к изложенному ниже Бернштейн-Когана.

господствуют. Но как в курсе самого Дена, так и указанных выше авторов эта социальная сторона науки в слабой степени отражается.

Указанная выше точка зрения на предмет и метод экономической географии вызвала критическое отношение некоторых экономистов, иностранных и русских (Гетнер, Швитау, Берг, Чаянов), в том числе проф. Бернштейн-Когана, который вводит синтезирующее начало в понимание экономической географии. Эта последняя, по его определению, „должна изучать экономическую жизнь той или иной части земной поверхности в целом, во взаимодействии различных элементов экономической жизни этой территории между собой и во взаимодействии таких территорий (экономических районов) друг на друга. Итак, экономическая география есть наука об экономических районах и их взаимодействии“ [1]). Эта наука по преимуществу идиографического (описательного) характера; не ее дело, как говорит Бернштейн-Коган, отыскивать законы, определяющие направление экономической жизни района или страны; это—задача политической экономии или даже социологии. Но все же в задачу экономической географии будет входить учение о типах экономических районов (сельско хозяйственный, индустриальный, аграрно-индустриальный и пр.) и классификация стран и областей по этим типам. Б.-Коган отмечает также, что при характеристике того или другого района по природным и экономическим признакам, главным и второстепенным, нельзя также игнорировать условия жизни в этом районе и другого порядка: социально-политическое и историческое прошлое этого района, чем экономическая география прочно ставится в среду наук общественных.

Для обществоведа, несомненно, важнее последнее течение экономической географии, изучающей не просто ту или иную отрасль хозяйственной жизни, тот или иной вид промышленности, а весь район в совокупности природных, экономических, технических и культурных условий данного района или данной страны, на фоне которых развивается жизнь общества. При таком условии для обществоведа представляется весьма удобным исхождение из родиноведения, из небольшого первичного экономического района, которым является своя родная деревня, свой город; затем наблюдение и изучение постепенно расширяется до пределов своего края и своей страны. Такое изучение в элементарном виде можно начинать с 3-го года обучения в I ступени, как это и намечено по программам ГУС'а. Обществоведческая программа 3-й группы (в колонке „труд“) в главных комплексных темах

---

[1]) Бернштейн-Коган — „Очерки экономической географии“, стр. 14.

„Наша деревня“ (деревенский вариант), „Наш город“ (городской вариант) и „Наш край“ целиком основывается на материале экономической географии: изучаются *важнейшее производство* местного города, *типичные промышленные предприятия, значение местного города, как промышленного и торгового центра*, связь с другими городами района и СССР, транспорт; все это — в связи с общественной жизнью города по рубрикам: население города, классовый его состав, рабочие организации, профсоюзная жизнь, культурная жизнь города, городское благоустройство и управление, историческое прошлое города. В таком же приблизительно разрезе на основе экономико-географического материала прорабатывается тема „Наш край“, а также основная тема 4-го года обучения: „СССР, его производство, трудящиеся и их борьба“. Любопытно отметить в данном случае отзывы ряда учителей на основании проведенной школьной практики по поводу обществоведческого материала для 3-й и 4-й групп; они признают материал в общем большим, трудным, не совсем подходящим для детей по возрасту и по развитию, но отмечают, что материал, относящийся собственно к экономической географии — местоположени его города, промышленность, торговля и пути сообщения, был для детей легче и интереснее, благодаря своей конкретности и жизненности [1]).

Обществоведческая программа 5-й и даже 6-й группы строится также на материале экономической географии: в 5-й группе более детально изучается сельское хозяйство местной деревни и района, с характеристикой далее земледельческих районов в масштабе СССР, а в 6-й группе—обрабатывающая промышленность с характеристикой промышленных районов СССР, делается подступ к изучению капиталистического хозяйства в прошлом и настоящем. Здесь начинается проработка основных вопросов политической экономии.

Политическая экономия в программах ГУС'а.

В программных схемах ГУС'а изд. 1923 г. для 6-й и следующих старших групп школ II ступени не было ясных и определенных указаний, какие вопросы и в каком порядке из этой дисциплины следует ввести в обществоведческую программу. Дело в том, что из отрывочных обозначений в схеме 6-й группы (колонка „Труд“) о добывании руд и минералов, химической и механической промышленности, о ремесле, мануфактурах, фабриках и организации в них труда, о развитии различных отраслей промышленности

---

[1]) Протоколы групповых собраний учителей по разработке программ по обществоведению в 3—4-ой гр. I ступени при Пермском доме работн. просвещения, 1924—25 уч. год.

и районировании СССР, наконец, технологии продуктов сельского хозяйства и антропогеографии, трудно было понять, какой материал имели здесь в виду составители программ; выше приведенные обозначения скорее и больше указывали опять на понятия и содержание экономической географии, чем политической экономии. Мало раз'ясняла дело и обществоведческая колонка с рубриками в соответствующем столбце. Рабочие и капиталисты, наемный труд и капитал, частная собственность на средства производства, положение рабочего класса, союз дворян и капиталистов, ограниченная монархия и т. д. Если здесь и намечались некоторые вопросы из области экономической науки, то, несомненно и чувствовались неполнота и слабая связь их с предыдущим материалом. Это ясно из сопоставления с обществоведческой схемой 7-й группы. Она начинается (в колонке „Труд“) прямо с рубрики о хаосе в общественной организации труда при капитализме, о планомерном хозяйстве страны при коммунизме и заканчивается характеристикой советского строя, как переходного от капитализма к коммунизму; в колонке же „Общество“ речь идет о некоторых явлениях периода финансового капитала: тресты, мировой рынок, колонии, империализм, и далее идет уже собственно исторический материал: империалистическая война 1914 г. и пр., вплоть до установления диктатуры пролетариата и III Интернационала.

Пробелы программы 6-й и 7-й групп в сфере экономических знаний в особенности чувствуются тогда, когда выдвигается вопрос об отрицательных сторонах капиталистического строя — анархии производства и хаоса в общественной организации труда, в то время как предварительно не дано сколько-нибудь отчетливой, хотя бы и элементарной, характеристики основных сторон капиталистического строя; выводы не будут основаны таким образом на достаточно ясных предпосылках.

В связи с этим необходимо сказать несколько слов об экономике на втором концентре II ступени.

Второй концентр (8-й и 9-й годы обучения) по программам ГУС'а в области экономики посвящается курсам истории труда (8-я группа) и научной организации труда (9-я гр.). Такое построение с точки зрения интересов экономического образования, по нашему мнению, вызывает сомнение. Что такое представляет „История труда?“ Если взять наиболее популярные в современной русской экономической литературе курсы „История труда“ Тюменева и „Общедоступный курс истории народного хозяйства“ Маслова, то они представляют собственно краткое руководство элементарной политической экономии с историческим очерком форм народного хозяйства в докапиталистическую

эпоху. Такой курс вводится в комплексе с социологическим обзором главнейших этапов развития человечества (история культуры) и имеет, конечно, известное обобщающее значение. Но методически он представляется мало обоснованным по той причине, что каждый высший концентр по отношению к предыдущему должен давать не простое повторение и подведение итогов ранее проработанному материалу, но расширенный и углубленный обзор, освещающий этот материал с новых точек зрения, для чего в элементарной „Истории труда“ нет соответствующих данных. Если этот курс выдерживает требования с точки зрения комплексирования его с параллельно стоящим историческим материалом, — комплексирования, так сказать, горизонтального,— то он, будучи поставлен отдельно и самостоятельно, слабо комплексируется вертикально, в схеме экономических знаний.

Какой материал из политической экономии должен быть введен в обществоведческий курс.

Поэтому вопрос о том, какой же собственно материал из политической экономии должен быть введен в обществоведческую программу и как его следует распределить по годам обучения II ступени, оставался неразрешенным. Мы полагаем, что следует, во-первых, отчетливее определить известный minimum политэкономического материала и, во-вторых, указать, как он будет комплексироваться по годам обучения с материалом других экономических дисциплин (эконом. география, история труда, эконом. политика и „научная организация труда“), составляя в общем цельный тесно связанный комплекс экономической науки, вводимый в школьную обществоведческую программу. Мы не будем здесь распространяться о том, в какой степени экономика может быть доступна для школы II ступени. Можно признать правильной попытку дать некоторые элементы экономической географии на краеведческой основе для 3 и 4-го года обучения I ступени, как это мы видим в программе ГУС'а. В виду того, что уже имеются некоторые данные в результате проверки этой программы путем жизненного опыта, здесь приходится сделать только то указание, что этот материал должен быть возможно более сокращен и элементаризирован, считаясь с малым возрастом и развитием учащихся.

Что же касается школы II ступени, то ее структура с разделением на два концентра, как нам представляется, дает удачное основание построить и обществоведческую программу в экономической ее части, разделив ее также на два концентра, из которых первый будет вводным и более элементарным, а второй — повышенным. Исходным пунктом и там и здесь будет современность, явления современной народно-хозяйственной жизни, которые должны привести к известным теоретическим обобщениям; последние должны быть в свою

очередь обоснованы привлечением исторического материала. В центре курса политической экономии, как известно, стоит анализ системы капиталистического хозяйства с целым рядом сложных теоретических проблем. Эта система может быть лучше понята учащимися не только путем постоянного сопоставления с конкретными фактами современных форм производства и производственных отношений, но и путем иллюстрации ее исторического происхождения, связи ее с прошлыми системами хозяйства и неизбежности перехода в будущем в другие, высшие хозяйственно-общественные формы. Представлялось бы полезным дать несколько картин из истории народного хозяйства в докапиталистическую эпоху, с которыми, однако, необходимо уже связать в соответствующих моментах элементарное выяснение немногих основных понятий экономической науки (производство, обмен, распределение, сотрудничество, общеполезный труд, производительность труда и т. д.). Нам думается, что самые краткие и элементарные сведения о первоначальных экономических структурах периода натурального хозяйства (первобытный коммунизм, родовая и семейная община, поместье и феодализм) легко могли бы быть включены в обществоведческую программу 5-й группы и связаны с изучением хозяйственного быта современной деревни и сельского хозяйства СССР.

Шестой год обучения, посвященный по схемам ГУС'а индустриальной промышленности, возникновению капитализма, наемного труда и рабочего пролетариата, должен начинаться с ознакомления в натуре с ремеслом, мануфактурой и фабрикой (элементы экономической географии) и сопровождается далее проработкой примерно следующих отделов по истории труда и вопросов политической экономии:

I) Возникновение городской рыночной торговли и ремесла, цехи, промышленный труд, рост его производительности, прибавочиый труд; 2) расширение сферы хозяйства и обмена, развитие денежного обмена, простейшие формы кредита, разложение ремесла и поместного хозяйства, пролетаризация крестьянства; 3) эпоха торгового капитала, повышение производительности труда, техническое и общественное разделение труда, развитие торговли, торговый капитал, колониальная торговля, первоначальное накопление капитала; 4) зарождение промышленного капитализма, рост производительных сил и техники, разделение и специализация труда, простое и сложное сотрудничество, машинный способ производства, возникновение новых форм технической организации — мануфактуры и фабрики, рабочая сила, товар, промышленный капитал, как средство производства, служащее для эксплоатации, товарное хозяйство, сущность товара, потребительная и меновая ценность; 5) капитал, прибыль

и заработная плата; понятие о капитале, строение капитала: капитал постоянный и переменный; прибавочная ценность, норма прибавочной ценности, прибыль, норма прибыли, капитал основной и оборотный, заработная плата;

В курсе 6-й группы таким образом будут более или менее исчерпаны в элементарном виде вопросы о формах хозяйства и производственных отношений докапиталистической и первых этапов и основ капиталистической эпохи. В курс 7-й группы должен быть включен материал, относящийся к периоду развитой формы капиталистического хозяйства и переходной эпохи к социалистическому строю, также в возможно более элементарном изложении. Сюда войдут следующие отделы:

1) Возникновение мирового хозяйства, развитие путей и способов сообщения, расширение производства и развитие конкуренции; 2) концентрация производства и финансовый капитал — акционерные предприятия, банки, синдикаты и тресты; империализм и борьба за мировые рынки; 3) неорганизованность капиталистического хозяйства, анархия производства, промышленные кризисы; 4) обострение классовых противоречий, об'единение рабочих и союзы предпринимателей; 5) начало крушения капиталистического строя, империалистическая война, военно-государственный капитализм во время мировой войны, принудительное трестирование, регулирование государством распределения сырья, рабочей силы, производства и цен; экономические проблемы после войны, сырьевой и финансовый кризис, валютный вопрос, экономические перспективы на Западе; 6) экономическая система Советской России, как переходная к коллективизму; плановое хозяйство, главные задачи экономического строительства, союз города и деревни, разрешение земельного вопроса, организация промышленности и сельского хозяйства, вопросы топлива, сырья, транспорта, электрификации, товарообмен с заграницей; 7) социализм, как завершение современного капиталистического развития [1]).

Политэкономия в программах ГУС'а изд. 1925 г.

В недавно опубликованных программах Научно-Педагогической Секции ГУС'а первого концентра II ступени и в об'яснительной к ним записке мы находим некоторые указания относительно экономического материала в программе обществоведения как общеметодического характера, так и относительно содержания и распределения этого материала по годам обучения. Программы новейшего издания остаются на той же точке зрения, что эко-

[1]) Наиболее подходящими учебниками по политической экономии для этого концентра могли бы быть: Михалевский — „Начальный курс политической экономии" и Бердников и Светлов — „Курс политграмоты" — соответствующие главы.

номика прорабатывается учащимися на конкретно описательном материале, при чем лишь попутно и в связи с этим даются некоторые обобщения теоретического характера из области политэкономии. Так, например, когда учащиеся знакомятся с капиталистическим производством и эксплоатацией рабочего класса, они должны остановиться на вопросе о прибавочной стоимости и прибыли; изучая рыночные отношения, они говорят о товарном характере капиталистического общества, выясняют понятия о потребительской и меновой стоимости, о ее действительной трудовой сущности и т. д. „Нет надобности только давать эти сведения,— говорится в новых программах,—в виде хотя бы краткого курса теоретической экономии. Можно все это сделать от случая к случаю при изучении учащимися соответствующих экономических явлений[1]).

Нужно отметить большую осторожность, с какой новые программы подходят к вопросу об об'еме и широте политэкономического материала, указывая на возможность варьирования этого об'ема преподавателем в зависимости от интереса и подготовленности учащихся или фактической возможности уделить этому соответствующее время.

Действительно, обращаясь к рубрикам самых обществоведческих программ 5—7-й групп, мы видим, что в них чрезвычайно скупо даются указания на политэкономический материал. В виду того, что в настоящем издании программ вводится довольно существенное изменение в постановке основных комплексных тем в 5-й и последующих группах по сравнению с программами издания 1923 г. в том смысле, что вместо исключительного изучения экономического быта деревни и сельского хозяйства на 5-м году обучения, сюда вводится изучение форм городской обрабатывающей промышленности, а сельское хозяйство частично включается в материал 6-й группы; соответственно видоизменяется и распределение экономического материала. Помимо характеристики крепостного хозяйства России и возникновения и роста товарно-денежного хозяйства, на 5-м же году обучения изучается переход от мелких форм обрабатывающей промышленности к крупной, переход от ремесла через мануфактуру к фабрике, машинное производство и элементы машин, массовое производство при машинах, разделение труда, эксплоатация рабочих капиталистами, прибавочный труд, присвоение его капиталистами. На 6-м году, в связи с темами „Обмен между городом и деревней“ и „Организация основных отраслей нашей промышленности и их развитие“ (народное хозяйство СССР), учащиеся знакомятся с понятиями из политэкономии: товар, стоимость, цена, деньги,

---

[1]) „Прогр. для первого концентра школ 2-й ст.“, ГИЗ, 1925 г., 45 стр.

капитал и его составные части, прибавочная стоимость и прибыль; на 7-м году обучения — мировое хозяйство, финансовый капитал, анархия производства и пр., приблизительно так, как это намечалось в программных схемах 1923 г.

Вполне правильно проводя принципы конкретизации и комплексирования теоретического материала с изучением реальных типов производства и производственных отношений, новое издание программ, нам думается, идет далее, чем следовало бы, в осторожности при намечении политэкономического материала, снижая тем самым значение этого материала в обществоведческом комплексе. Так, даже те немногие рубрики, которые сюда непосредственно относятся, как, например, „От ремесла через мануфактуру к фабрике", „Понятие о капитале и его составных частях, прибавочная стоимость и прибыль в капиталистическом производстве и у нас", „Расцвет капитализма на Западе, рост, значение тяжелой индустрии, развитие империалистической системы, как новейшего этапа в развитии капитализма" [1]), печатаются мелким шрифтом в знак того, как говорится в об'яснительной записке, что это относится к тем частям программы, „которые выходят за пределы необходимого минимума" [2]). Что же, спрашивается, в таком случае нужно считать этим минимумом в области политэкономических понятий и знаний, если даже понятие о капитале и его составных частях выносится за скобки этого минимума? Нам думается, что, не давая особого, стоящего вне обществоведческого комплекса курса теоретической экономии, все же необходимо установить об'ем этого минимума приблизительно так, как это намечается нами выше.

Политэкономия во 2-м концентре II ступени.

Намечая указанный выше материал по экономике, комплексируемый соответствующим образом с историко-культурным материалом и представляющий, как мы уже говорили, вводный элементарный курс экономической науки для первого концентра II ступени, тем самым мы предложили бы несколько иное разрешение этого вопроса для второго концентра (8—9-я гр.), расходящееся с указаниями программных схем ГУС'а. Затрачивать время 8-го года обучения на прохождение „Истории труда", которая бы не дала учащимся ничего нового по сравнению с предыдущим концентром, представляется методически необоснованным. Нам представляется, что было бы более целесообразным употребить время 8-го года, а частью и 9-го на более углубленную

---

[1]) „Программы для 1 концентра школ II ступени", изд. 1925 г., стр. 24, 26, 28.

[2]) Там же, стр. 19.

проработку некоторых основных вопросов политической экономии. Возвращаться еще раз к историческому обзору докапиталистического хозяйства больше нет надобности и можно прямо перейти к анализу экономической структуры капиталистического хозяйства, остановившись разве только на вопросе о предпосылках капиталистического строя и о первоначальном накоплении капитала. Вопросы, которые отойдут сюда в целом, нам представлялись бы в следующем виде: понятие о науке политической экономии, ее предмете, содержании и методах; экономические структуры общества; торговый капитал; первоначальное накопление; товарное хозяйство; сущность капиталистической эксплоатации; абсолютная и относительная прибавочная стоимость; денежное обращение; основные тенденции развития капитализма; распределение общественного дохода; понятие о рынке и кризисах; развитие финансового капитала, империализм и милитаризм; крушение капитализма; путь к коммунизму и коммунистическое общество [1]).

Научная организация труда.

Что касается „Научной организации труда“, поставленной для специального изучения в 9-й группе, то выдвижение этого предмета вообще в программе II ступени современной трудовой школы имеет полное основание. Прав проф. Блонский, который говорит, что в революционный период переустройства общественной жизни особенно остра нужда в воспитании организаторов новой жизни и нового общества.

„В вполне демократическом обществе стоит задача преодоления контраста между организаторами и исполнителями: каждый член рабочего общества дожен быть способен к организационной деятельности. Но если нет хорошо поставленного производства без рациональной организации его, если современная революция пред'являет спрос на возможно большее количество организаторов, если будущее общество делает каждого своего члена не только исполнителем, но и организатором, тогда ясно специально политическое значение введения организации труда в качестве основного предмета в курс общеобразовательной школы, которую при всеобщем обучении обязано пройти все население. Организация труда должна непременно быть введена в программу общеобразовательной трудовой школы [2]).

Говоря о содержании этой вновь зарождающейся науки, нужно иметь в виду более широкое ее понимание, чем это мы видим в американском „тэйлоризме, разумея под НОТ применение научных принципов не только к хозяйственному труду человека или к производству, но и ко всякой орга-

---

[1]) Более детальное раскрытие этих рубрик см. в „Элементарном курсе политической экономии“ Вольфсона, который представляется подходящим для второго концентра II ступени, хотя и несколько трудным по изложению.

[2]) Блонский — „Организация труда, как учебный предмет в школе II ступени“. — „На путях к новой школе“. 1923 г., январь, стр. 5.

низационной работе вообще; это будет научная организация труда, производства и управления" [1]).

Наука, выросшая непосредственно на почве общественно-производственного труда и на него опирающаяся, и в школе соответственно должна принять характер преимущественно практической проработки. Для этой отрасли общественного знания более, чем для всякой другой, общественная жизнь детей и наблюдаемая ими жизнь взрослых должна дать материал и наполнить ее конкретным содержанием. Организационный опыт детей, начинающийся с игр и элементарных занятий в школе еще I ступени и проводимый в планировке этих занятий, в трудовых процессах, упражнениях физкультуры, организации экскурсий, наконец, в классном и школьном самоуправлении внутри школы и в наблюдении вне школы общественной жизни и производства в деревне и в городе, в сельском хозяйстве и в индустрии,—должен дать детям известные общественно-организационные навыки двоякого рода — это 1) уменье разумно и целесообразно организовать свой личный труд, свою индивидуальную деятельность и 2) уменье согласовать свою деятельность с общей деятельностью своего коллектива. Это будет надежным базисом для усвоения и некоторых теоретических положений НОТ. П. П. Блонский намечает следующие четыре раздела краткой программы по НОТ для школы II ступени:

1. Рациональная организация работы человека: человек, как рабочая машина; работоспособная человеческая машина; типы работников; усталость и отдых; средства приобретения силы, ловкости, неутомимости; влияние обстановки на работу; виды работ, рациональная постановка работы; что такое тэйлоризм и психотехника. Гигиена труда.

2. Рациональная организация предприятия: организация труда в ремесле, на мануфактуре, на фабрике; влияние крупного производства и распределения труда на производительность труда; организация завода и охрана труда на нем; машины и электрификация; рациональная организация промышленного предприятия; организация массового производства; прогресс в организации производства и общественный прогресс; коммунизм, как более совершенная форма организации общественного производства.

3. Рациональная организация совхоза: организационный план совхоза (составление и осуществление (?) его).

4. Заключительный отдел: организация общественного труда при капитализме, коммунизме и переходном периоде;

---

[1]) Керженцев — „НОТ — научная организация труда", П. 1923 г., 6.

организация общества в связи с организацией общественного производства; рациональная организация различных типичных общественных учреждений и типичных сторон общественной жизни [1]).

В отличие от стран капиталистического строя, трактуя о производительности человеческого труда, у нас, в Советской России, следует говорить не столько о максимальной, сколько „оптимальной" производительности труда, преследующей, на ряду с повышением производительности его, не эксплоатацию человеческого труда, а обстановку его лучшими, наиболее благоприятными условиями для здоровья и жизни трудящихся; вообще „организация охраны трудящихся должна проходить красной нитью всюду".

Но следует ли выделять „научную организацию труда" в особый курс, прохождение которого приурочивается по гус'овской схеме к 9-му году обучения, как бы в заключение проработанных в предыдущие годы основ экономической науки, посвящая этому специальное время в течение одного года, или даже, как у Блонского, относя этот материал к двум годам обучения в 6-й и 7-й группах. Мы сильно сомневаемся в этом, так как материал „Научной организации труда" в особенности естественно и просто комплексируется с экономико-обществоведческим и даже естественно-научным материалом программы. Что касается проработки этого материала путем общественно-организационного, школьного и внешкольного опыта, то такая проработка может начинаться с младших групп школы I ступени и продолжаться в течение всего периода школьного обучения. Что касается теоретических элементов данной дисциплины, то часть их под первой рубрикой (вышеприведенной схемы у Блонского) легко увязывается с той частью естествоведения и обществоведения, которая посвящена строению и функциям человеческого организма (элементы анатомии и физиологии человека 3-я и 4-я группы) и профессиональной и государственной охране труда (те же группы). Что касается материала второго и четвертого разделов, то он также просто комплексируется с соответственным материалом экономической географии и политической экономии, начиная с 3-го года и кончая 8-м и даже 9-м годом обучения. Трудно изучать ремесло, мануфактуру, фабрику, вопросы крупного и мелкого производства, не имея никакого представления об их организации. В интересах самой политической экономии мы должны настаивать, чтобы преподаватели клали в основу ее изучения организацию общественного производства и производства внутри предприятия. Иначе многие теории полити-

---

[1]) Цитир. выше статья проф. Блонского, стр. 7—8.

ческой экономии будут висеть в воздухе [1]). В конце всего цикла экономической науки в последней 9-й группе II ступени следует обобщить проработанный ранее материал, в том счете подвести итоги и занятиям из области „Научной организации труда“, но не растягивая последнюю работу на целый год и не создавая из нее особого курса.

Заключение. Обобщая изложенное выше в настоящей главе, мы приходим к заключению, что если в сфере собственно экономической науки сильна мысль о том, что нельзя трактовать ту или иную отрасль ее совершенно изолированно от других (например, политическую экономию от экономической географии или истории труда), а следует рассматривать их, как составные части целого комплекса экономической науки [2]), то тем более в применении к современному школьному преподаванию, где мы в широкой степени проводим идею комплексирования всего учебного материала, все указанные выше отрасли экономики (экономическая география, история труда, политическая экономия, экономическая политика и научная организация труда) сольются в единую область экономического знания, которая в свою очередь составит органическую часть единого обществоведческого комплекса. Этому вполне благоприятствуют как внутренние свойства и содержание отдельных экономических дисциплин, так как все они имеют одну и ту же задачу, один и тот же предмет своего ведения — народное хозяйство, так и тесная связь экономики с другими сторонами общественного быта (государство, право, духовная культура), связь настоящего с прошлым (история). Но отсюда же следует, что если экономическую науку соответственно превалирующему значению экономического фактора в процессе общественного развития мы должны признать базисом, лежащим в основе обществоведческого комплекса, то нужно признать и то, что экономическая наука, хотя бы взятая в виде исторического обзора народного хозяйства, не может заменить других общественных дисциплин, как история, государствоведение и право, по той причине, что она не рассматривает целого ряда таких сторон общественной жизни, как классовая борьба, политическая, правовая и культурная жизнь в их настоящем и прошлом.

Поэтому нам необходимо рассмотреть отдельно содержание обществоведческого комплекса, освещающего только-что указанные стороны общественной жизни, так и условия из комплексирования, что мы сделаем в последующих главах.

---

[1]) Блонский — там же, стр, 9.

[2]) См., наприм., у Бернштейн-Когана—„Очерки экономической географии", стр. 5,

ЛИТЕРАТУРА ко II-й главе.

1. *Кон А.* — „К методике преподавания политической экономии“, ст. в „Сборнике по вопросам партпросвещения“, изд. Свердловского университета, М. 1924 г.
2. *Разумовский* — „Курс теории исторического материализма“.
3. *Сарабьянов* — „Исторический материализм“.
4. *Бухарин* — „Теория исторического материализма“.
5. *Покровский* — „Экономический материализм“.
6. *Семковский* — „Марксистская хрестоматия“.
7. „Обществоведение и исторический материализм“, ст. Трахтенберга в сборн. „Обществоведение в школе“, под ред. Жаворонкова, Дзюбинского и Станчинского.
8. *О. Трахтенберг* — „Беседы с учителями по диалектическому материализму“ „Раб. Просв.“, 1926 г.
9. *Туган-Барановский* — „Основы политической экономии“, 4 изд., Петрогр. 1917 г.
10. *Солнцев* — „Введение в политическую экономию“, П. 1922 г.
11. Примерные программы по истории 1920 г., программа и об'яснительная к ней записка по курсу экономической науки для школ II ступени.
12. „О преподавании экономической географии в средн. коммерч. училищах“, ст. проф. Дена в „Изв. С.-Петерб. Политехнич. Института“, 1911 г., т. XV.
13. „К вопросу о методах экономической географии“, ст. проф. Синицкого в кн. „Обществоведение в школе“, под ред. Ефремина и Смушкова, изд. 2-е, 1924 г.
14. Сборник по вопросам преподавания экономической географии, под ред. Аржанова, изд. Брокгауз и Ефрон.
15. *Огановский* — „Очерк экономической географии России“.
16. *Синицкий* — „Учебник экономической географии СССР“.
17. *Тимофеев* — „Учебник экономической географии“.
18. *Борисов* — „Экономическая география Советской России“.
19. *Бернштейн-Коган* — „Очерки экономической географии“ (важен в этой книге очерк 1-й—„К вопросу о предмете и методе экономической географии“).
20. *Ден* — „Очерки экономической географии“, ч. I.
21. *Михалевский* — „Начальный курс политической экономии“.
22. *Любимов* — „Азбука политической экономии“.
23. *Любимов* — „Курс политической экономии“.
24. *Вольфсон* — „Элементарный курс политической экономии“, 2 изд. Ленинград. 1924.
25. *Тюменев* — „История труда“.
26. *Маслов* — „Общедоступный курс истории народного хозяйства“.
27. *Тюменев* — „Указатель литературы по истории труда“.
28. *Бердников и Светлов* — „Курс политграмоты“, под ред. Бухарина, Гиз, 1925 г.
29. *Смушков* — „Экономическая политика СССР“, изд. „Пролетарий“.
30. *Ленин* — „Империализм, как новейший этап капитализма“.
31. *Бухарин* — „Мировое хозяйство и империализм“.
32. *Бухарин, Ларин, Кржижановский.* — „Новый курс экономической политики и восстановления народного хозяйства“.
33. *Сарабьянов* — „Экономика и экономическая политика СССР“, изд. „Красная Новь“, М. 1924 г.
34. *Керженцев* — „НОТ. Научная организация труда“, Гиз, 1923 г.
35. *Его же.* — „Принципы организации“.
36. *Ерманский* — „НОТ и система Тейлора“, Гиз, 1922 г.

37. *Блонский* — „Организация труда, как учебный предмет в школе II ступени“, ст. в журн. „На путях к новой школе“, 1923 г., январь.
38. Статьи о НОТ в школе в журн. „Народн. Просвещ.“ и „На путях к новой школе“ за 1925 г.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

ВОПРОСЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СВЯЗИ С СОДЕРЖАНИЕМ И ЗАДАЧАМИ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ.

Постановка вопроса.

Возможна двойная постановка вопроса об общественно-политическом воспитании: 1) можно рассматривать его, как общую задачу советской трудовой школы, которая в целях осуществления этой задачи организует соответствующим образом всю свою работу и весь школьный быт; 2) можно трактовать вопрос в более тесном смысле в приложении к обществоведению, когда мы выясняем круг общественных наук, и в них материал, непосредственно относящийся к общественно-политической жизни в настоящем и прошлом. Здесь мы намеренно суживаем вопрос. Ни на одну минуту не забывая о том, что учащиеся политически развиваются на всей совокупности общественных знаний и навыков и среди них на материале экономических наук по преимуществу, а также истории классовой борьбы, рабочего движения и т. д., мы нарочито останавливаем здесь внимание на вопросах „политических“ в тесном смысле (учение о государстве и праве, политический строй, конституция) в виду того, что об экономическом материале в обществоведении мы говорили в предшествующей главе, а вопрос об историческом материале будет подвергнут анализу в последующей главе.

Правда, мы не обойдем здесь и некоторых общих вопросов о политвоспитании, начиная с сопоставления „гражданского воспитания“ в иностранной и старой русской школе с таковым же в современной советской трудовой школе. Такое сопоставление нам представляется небесполезным в целях наиболее отчетливого освещения этого сложного и трудного вопроса. Но мы не берем на себя задачи в полном об'еме рассматривать большой вопрос о политвоспитании.

Общепризнанной является мысль не только в марксистской педагогике, последовательно делающей все выводы из теории о классовой сущности государства, но даже и в буржуазной педагогике — мысль о том, что хозяйственная и общественная структура государства ближайшим образом влияет

на постановку воспитания в стране, определяя цели и задачи школы, что школа является собственно государственным учреждением, а педагогика „все больше становится отраслью общего учения о государстве и в частности — учения об управлении“ [1]).

Но все же на этой мысли необходимо несколько остановиться в виду того, что русская дореволюционная педагогика и методика не всегда разделяли и поддерживали такую постановку вопроса. В частности наиболее прогрессивные методисты—историки и законоведы — энергично возражали против официально навязываемых школьно - историческому курсу и курсу законоведения в старой школе тенденций в смысле развития официального патриотизма и шовинизма, которые должны были осуществляться также „казенными“ средствами: повествованием только о положительных сторонах русского государственного строя и его исторического прошлого или характеристиками-панегириками в честь государственных исторических деятелей — царей, князей и полководцев.

Общественно-политическое воспитание в буржуазных странах Запада: а) в Германии.

Впрочем, русская школа не представляла здесь исключения. В немецкой школе до революции и последней мировой империалистической войны тенденция узкого патриотизма в смысле развития националистических и шовинистических чувств проводилась еще дальше и откровеннее. Руководители немецкой школы навязывали школьному учителю прямо воинственные цели борьбы с опасными для официальных кругов политическими социалистическими течениями. Такой лозунг немецкой педагогии был дан самим б. императором Вильгельмом II и нашел очень яркое выражение в специальном указе Вильгельма от 1 мая 1889 г. и в личном его выступлении на учительской конференции в Берлине в декабре 1890 г., определивших направление школьной политики в Германии на весь последующий период вплоть до мировой войны 1914 г.

„Уже давно, — писал Вильгельм в этом указе, — я занят мыслью использовать школу для борьбы с распространением социалистических и коммунистических идей. В первую очередь школа должна путем воспитания страха божия и любви к отечеству положить основу также и для здравого понимания государственных и общественных отношений. Но я не могу не сознаться, что в такое время, когда социал - демократические ошибки и искажения распространяются с сугубым усердием, школа должна сделать более напряженные усилия к поощрению знаний того, что истинно, действительно и возможно. Она должна уже в юношестве создать убеждение, что социал - демократические убеждения не только противоречат божеским заповедям и христианской морали, но не осуществимы в действительности и пагубны в своих последствиях как для отдельного лица, так и для целого“...

---

[1]) См., наприм., Рюльман — „Идеи гражданского воспитания в Швейцарии“, перев. с немецк. Шитца, М. 1914 г., стр. 3.

Школа должна, говорит далее б. император, показать, что только государственная власть в лице династии Гогенцоллернов могла и может обеспечить индивиду его семью, его свободу и права и отмечает в качестве существенных недостатков немецкой школы, что она не выполняла как этого назначения (борьба с социализмом), так и другого — дать национальную основу школьному образованию и воспитанию. Взаимоотношения учителя и государства определяются также ясно: в качестве учителя нашего юношества может быть призван лишь тот, кто верно и с полным убеждением стоит на почве монархии и ее конституции. Сторонник радикальных утопий также не может быть допущен в учителя юношества, как и в канцелярии государственного управления. Учитель по своим правам и обязанностям есть прежде всего чиновник существующего государства [1].

Так определили господствующие классы империалистической Германии назначение школы и учителя в деле политического просвещения и воспитания подрастающего поколения и последовательно проводили эти взгляды в школьных программах, что видно, например, из учебных планов Пруссии 1892 г. Немецкая педагогическая литература конца XIX и начала XX в. в многочисленных статьях, брошюрах и книгах услужливо трактовала в соответствующем духе вопрос о „гражданском воспитании". В подавляющей массе педагогических литературных произведений в Германии перед войной, не исключая и произведения известного немецкого педагога Кершенштейнера „Гражданское воспитание немецкого юношества", солидарно высказывалась мысль о необходимости гражданского обучения и воспитания и о том, что носительницей этого образования и воспитания должна быть школа во всех ее ступенях. Задачей же гражданского воспитания в понимании немецкой буржуазии [2]) является преданность существующему государственному строю, развитие национального сознания (в смысле национально-государственного эгоизма) и непримиримая вражда к социализму. И немецкая школа действительно сделалась такой носительницей, о чем свидетельствует огромная учебная литература по „гражданствоведению", учебные программы, методические руководства, сообщения о произведенных опытах, отчеты и т. д. Можно думать, что тот под'ем немецкого „патриотизма", национальной заносчивости и шовинизма, который ярко сказался в минувшей мировой войне, в значительной степени

---

[1]) Цитир. по стат. Ефимова „Два идеала гражданского воспитания", „Вестник Воспитания", 1915 г., № 1, стр. 15—18.

[2]) Кроме Кершенштейнера, проф. Мессер—„Проблема гражданского воспитания", 1912 г., К. Гессе—„Национальное гражданское воспитание" и др.

является продуктом планомерного школьного воспитания в указанном выше направлении.

Посмотрим, как обстоит дело с гражданским воспитанием в школе в других западно-европейских странах. Возьмем так называемые „демократические“ республики — Францию и Швейцарию.

б) Во Франции.

Во Франции идея государственной школы также чрезвычайно сильна. Эта идея выражается в сознании, что школа является одним из важнейших средств государственного могущества и затем, что существенной задачей школы должно быть воспитание „хороших граждан“. Но форма, в которую воплощается эта идея в связи с общеполитической эволюцией Франции, была неодинакова в разные исторические моменты. Еще Национальный Конвент в эпоху Великой французской революции провозгласил в теории учение о государственной школе и требовал от школы воспитания в духе государства. В эпоху империй обоих Наполеонов правительство резко и грубо проводило тенденцию использования школы для династических интересов, широко пользуясь при этом содействием церкви и духовенства. При Третьей республике идея государственной школы не ослабела, но в формах ее осуществления появились новые черты. В процессе борьбы за власть двух партий, буржуазно-республиканской и реакционной, клерикально-монархической, когда эта борьба к началу 80-х годов окончилась победой первой, французская народная школа получила светский и буржуазно-демократический характер; военно-патриотическое настроение в отдельных общественных кругах сменяется в начале 1900-х годов до некоторой степени идеями пацифизма и даже интернационализма. Рюльман, настроенный вообще далеко не благоприятно к социализму, отмечает, что „международный социализм попытался овладеть настроением (французских) учителей и использовать их для своей антимилитаристской пропаганды“ [1]). Но стоило произойти в 1905 г. таким политическим событиям, как посещение германским императором Танжера, обострение колониального марокского вопроса и дипломатической борьбы между двумя соперничающими империалистическими державами (Франция и Германия), как вопрос о воспитании в патриотическом духе снова становится предметом горячего обсуждения в руководящих органах печати, в научных и педагогических конференциях. В 1910 году никто иной, как б. президент Французской республики, тогда сенатор Пуанкаре, сделал доклад в „Лиге образования“ по вопросу о патриотизме и пришел в выводу, что культ патриотизма, более чем когда-либо, является задачей французской школы. В связи

---

[1]) Рюльман — „Преподавание гражданствоведения во Франции“, 80 стр.

с этим в школе опять заметно обозначился определенный уклон в сторону „патриотизма", принимающий нередко в некоторых учебниках гражданствоведения воинственно-шовинистический тон.

Во французской народной школе, на всех ее ступенях, в качестве обязательного предмета преподавания введено „гражданствоведение" (Instruction civique) в известной связи с преподаванием „морали". По официальному плану уже на начальной ступени (7—9 лет) отводится час в неделю на гражданское воспитание, в котором „путем рассказов как в семье, так и с помощью чтения следует будить в детях национальную идею", раз'ясняя понятия: гражданин, солдат, армия, отечество, закон, правосудие, общественная власть и т. д. На средней ступени (детям 9—11 лет) преподаются элементарные понятия об устройстве Франции: гражданин, его обязанности и права, школьная повинность, воинская повинность, подати, всеобщее избирательное право; община, мэр и общинный совет; департамент, префект и департаментский совет; государство, законодательная, исполнительная, судебная власть. Для старшей ступени (13 лет) материал, приблизительно, тот же, но разрабатывается в более углубленном порядке. Особым вниманием гражданствоведение пользуется в повышенных народных школах (трехлетняя средняя школа), в которых преподаются „основные знания из гражданствоведения, действующего права и политической экономии", представляющие в своем роде комплекс знаний из области общей теории права, французского государственного и гражданского права, торгового и процессуального права и политэкономии.

в) В Швейцарии.

Не останавливаясь специально на изложении вопроса, как поставлено дело политического воспитания в Швейцарии, отметим кратко только несколько черт по интересующему нас вопросу. В Швейцарии, стране средней и мелкой буржуазии, школа также находится исключительно под руководством государства (ст. 28 Союзн. конституции 1874 г.) и призвана осуществлять задачи политического воспитания граждан. Эта идея одинаково последовательно проводится в старой и новейшей педагогической литературе Швейцарии. Особенности классового строения и политического положения Швейцарии отражаются и на школе в несколько иной формулировке. Цели школьного воспитания, являющиеся, впрочем, обычной мелко-буржуазной декламацией: „подготовить будущих граждан, как носителей верховной власти и суверенных прав народа, соответственно с предстоящими им важными задачами непосредственного участия в управлении страной". Особого курса гражданствоведения не существует ни в начальной, ни в повышенной школе. Сведения из данной

области сообщаются в начальной школе на уроках „отечествоведения“, а в повышенной школе — на уроках географии и истории, при чем центром внимания во всех этих дисциплинах является основательное знание государственной жизни своей страны. Затем, характерной особенностью швейцарской школы в области гражданского и социального развития учащихся является широкое распространение школьного самоуправления по примеру и инициативе известного цюрихского профессора педагогики В. Ферстера, убежденного пропагандиста американской системы „школьных гражданских общин“ [1]).

Систематическое преподавание государствоведения проводится в швейцарских дополнительных школах, которые являются подготовкой к рекрутскому испытанию, обязательному для каждого швейцарского гражданина, подвергающегося строгому экзамену по отечествоведению и государственному устройству Швейцарии.

Мы видим, что политическое воспитание в швейцарской школе отличается обычными чертами буржуазного государства: в ней в основе своеобразного „политвоспитания“ лежит развитие тех же чувств, что во Франции, даже в Германии и царской России: чувств патриотизма и национализма, т.-е. противопоставление своего отечества и „чужих“ стран, военного духа, неизбежно связанного с милитаризмом, авторитета и неприкосновенности частной собственности, незыблемости классового строя и пр. Антимилитаристская пропаганда сурово преследуется. Поэтому социал-демократические организации левого направления, развернувшие между прочим работу по организации союзов пролетарской молодежи, в своих печатных произведениях и воззваниях дают такие отзывы о школьном и рекрутском политическом воспитании в Швейцарии:

„Три четверти нашего народа в двадцатилетнем возрасте даже не знают, что собственно означает „республика“, „демократия“. На этот счет нас не обманешь „отечествоведением“, сдаваемым чисто по памяти на рекрутских испытаниях... Истинная история развития нашей страны почти так же неизвестна внукам Винкельрида, как нам история Тибета... Правосудие и система наказаний представляются большинству осязательными лишь в существовании тюрем, полицейских и штрафов. На основе такого-то „государствоведения“ в „демократической“ республике Швейцарии должно совершаться правильное участие в государственной жизни“. (Из „Спутника друзей социалистических организаций“, Цюрих, 1909 г.)

„Неужели и впредь эти молодые люди будут вступать в жизнь XX столетия с представлениями об обществе и свободе в духе XII столетия, как это на деле бывает с молодежью, выпускаемой народной школой и попадающей на рабочие места? Неужели юным головам Гесслер должен представляться только в железных доспехах, а Телль только с луком в руках,

---

[1]) В. Ферстером написан ряд брошюр и книг по вопросам школьного самоуправления и гражданского развития, частью переведенных на русский язык.

и не признать им Гесслера в ласковом элегантно одетом господине, даже предлагающем им заработок, а Телля — в уволенном рабочем, чье место они собираются занять?“. (Из воззваний швейцарской соц.-демократии.)

Общественно-политическое воспитание в русской школе при царизме.

Дореволюционная русская школа не составляла исключения в постановке задачи политического просвещения учащихся. Правительство, являясь выразителем командующих классов, всегда и неизменно выдвигало в издаваемых им школьных уставах и положениях, в об'яснительных записках к соответствующим предметам, а также в учебных руководствах цели и лозунги политического воспитания, по существу всегда одинаковые, лишь с некоторыми вариантами по форме.

Так, по уставам учебных заведений еще конца XVIII и начала XIX ст., в целях политического воспитания, преподавались, в качестве особых предметов, начала морали, экономики и права, со специфической целью, как „служащие к образованию сердца и подающие чистое понятие о законе божием и гражданских обязанностях“. В пору глухой николаевской реакции, с 1828 по 1849 г., из программ гимназий были устранены всякие элементы права, но в 1849 году в гимназиях вводится законоведение с утилитарными целями для воспитанников, готовящихся к поступлению на государственную службу. В законоведение входили: 1) законы основные, 2) учреждения, 3) законы о состояниях (т.-е. о сословиях) и 4) законы гражданские и уголовные. Законоведение в таком виде, превратившееся в сухую и скучную схоластику, так как бдительным начальством предусмотрительно запрещалось преподавателям вдаваться в теоретические и исторические соображения, просуществовало до 1864 г., когда новым уставом гимназий законоведение было исключено из числа предметов преподавания в гимназии. Запрет на законоведение продолжался впредь до 1905—1906 учебн. года, когда министерство народного просвещения под давлением революционных событий признало „сведения о действующем законодательстве и основывающемся на нем общественном и государственном строе России, необходимыми для каждого образованного человека“. Но вопреки требованиям „либеральной“ печати о том, чтобы центр тяжести преподавания права в школе лежал „в развитии активного правосознания учащихся“, министерство очень ревниво относилось к характеру „сведений о государственном и общественном строе России“, стоя попрежнему неуклонно на точке зрения охраны самодержавия, сословных прав дворянства и интересов капиталистической буржуазии. Самое преподавание законоведения поручалось по преимуществу практическим юристам-чиновникам, членам судебных палат и окружных судов, товарищам прокуроров, нотариу-

сам и велось старым догматическим методом, почему естественно сделалось бездушным и чахлым; да и по своей программе и содержанию оно не далеко ушло от законоведения половины XIX века. При новом пересмотре программ средней школы в 1915 г. законоведение, как самостоятельный предмет, уничтожается, и задачи его — ознакомление с элементами государственного права, с современным государственным и общественным строем России и гражданское развитие учащихся возлагается опять на историю. А каковы были лозунги исторического образования в капиталистической России, мы уже видели выше.

Таким образом из краткого обзора постановки политического воспитания в царской России и за границей мы наглядно убеждаемся в том, что школа всегда служила и служит орудием политического воспитания и что содержание и лозунги этого политического воспитания соответствуют тому социально-политическому режиму, какой существует в данном государстве, или, другими словами, диктуются господствующими в нем классами, при чем по существу они не имеют особого различия в государствах крупного капитализма и мелко-буржуазных. Естественно, далее, что задачи политического воспитания данного, положим, русского дореволюционного государства могли не совпадать с политическими убеждениями и политическим идеалом учителя в том случае, если учитель не являлся представителем и защитником интересов господствующих классов. Тогда происходила коллизия, существование которой мы и отметили в начале этой главы для русского учителя дореволюционного периода, когда передовая, социалистически настроенная часть учительства не могла относиться к задачам политического воспитания иначе, как отрицательно. Естественно, что такая коллизия должна прекратиться, как скоро социалистический идеал становится господствующим в обществе и государстве.

Переворот в политической идеологии после Октябрьской революции. Новый общественно-политический идеал.

В Советской России после Октябрьской революции, произведшей полный переворот въ взаимоотношении общественных классов, совершенно изменилась политическая идеология, а вследствие этого и постановка политического воспитания. Отчетливо обрисовался новый социальный коммунистический идеал, для которого государство не представляется, как нечто самодовлеющее. Вместе с тем наука о праве и государстве, правоведение, по меткому выражению Ф. Энгельса, является „последним убежищем для всяких пережитков старого мира“. На место буржуазного понимания государства и права становится марксистское, пролетарско-классовое учение о праве и государстве, дающее новое содержание для программы политического воспитания

в школе. Мы не будем здесь останавливаться на том, в чем заключается то коренное изменение в основных понятиях государства и права, которое произошло в правосознании русского гражданина после революции, предполагая это известным преподавателю - обществоведу. Сформулируем только для ясности, в чем должен заключаться тот новый общественно-политический идеал, который имеет целью служить путеводной звездой во всей работе преподавателя-обществоведа.

Этот идеал будущего заключается в осуществлении бесклассового коммунистического общества, которое уничтожит *навсегда* эксплоатацию человека человеком, уничтожит право частной собственности, создав единую армию труда, когда труд не будет более проклятием, а, наоборот, источником радости и удовлетворения; когда, наконец, в будущем общество, вместе с уничтожением классов, отметет и государство, как организацию подавления и эксплоатации трудящихся. Теория научного социализма указывает пути и средства для достижения этого идеала — пролетарскую революцию. Человечество в настоящий момент уже вступило в эпоху великой социальной революции, которая под водительством пролетариата и коммунистической партии свергла в России иго капитализма и царизма и в дальнейшем должна охватить весь мир. В настоящем же СССР — единственное в мире рабоче-крестьянское государство, которое представляет крепкий оплот борьбы мирового пролетариата с мировым капитализмом за светлый идеал будущего. Уяснив для себя этот идеал и проникнувшись им, преподаватель-обществовед вкладывает соответствующее идеологическое содержание в свою работу с детьми в смысле устремления их умственного и волевого развития к осуществлению коммунистического строя.

Круг «политических» дисциплин в обществоведении: а) общая теория права и государства.

Из вышеизложенного анализа также определяется круг наук и тот материал, который должен войти в обществоведение в целях политпросвещения. Он определяется *иначе,* чем в дореволюционной русской или современной иностранной школе. Здесь не может быть речи ни об особом предмете: „гражданствоведении“, ни о том, чтобы материал для указанной цели почерпался из какой-нибудь одной научной отрасли, будь то история или право. Политпросвещение и воспитание входят органически в обществоведческий комплекс, привнося в него довольно сложный теоретический и практический материал. Мы уже говорили выше, что не будем рассматривать весь этот материал в целом, а остановим внимание только на тех дисциплинах, которые ближайшим образом относятся к изучению политического строя. Сюда прежде всего

войдут элементы общей теории права и государства, но не буржуазной теории, которая не может найти своего применения в советской школе. Основные понятия права и государства мы берем из учения Маркса и Ленина. Это учение, трактуя экономические основы общественной структуры, уделяет достаточно внимания и политической надстройке. При этом всё время нужно иметь в виду сопоставление и противопоставление марксистского и буржуазного права и государства. Преподаватель-обществовед здесь не будет в большом затруднении, так как по вопросам права и государства с точки зрения исторического материализма он найдет в настоящее время, помимо классической марксистской литературы, довольно значительную научно-популярную и учебную литературу, которая не только ориентирует его в этих вопросах, но которой до известной степени можно воспользоваться и для работы учащихся в школе. По общим вопросам теории советского права для преподавателя обществоведения самыми важными пособиями будут две книги: *В. И. Ленин* — „Государство и революция" (учение марксизма о государстве и задачи пролетариата в революции) и *П. Стучка* — „Революционная роль права и государства" (общее учение о праве). Можно воспользоваться также следующими изданиями Коммунистической академии по секции права и государства: *И. Разумовский* — „Социология и право", *П. Стучка* — „Классовое государство и гражданское право", *Е. Пашуканис* — „Общая теория права и марксизм" (опыт критики основных юридических понятий), *Подволоцкий* — „Марксистская теория права". Последняя написана популярно и может быть дана в качестве пособия учащимся.

б) Советское государство и право; источники и литература.

Далее (трактуя вопрос пока только в смысле определения круга относящихся сюда дисциплин) следуют вопросы советского государства и права. Если мы не имеем здесь еще вполне сложившихся дисциплин советского государственного, гражданского, обязательственного и уголовного права, элементы которого должны войти в программу общеобразовательной школы, то имеем, во-первых, уже большой материал источников в виде советского законодательного и декретного правотворчества, вышедшего из самой жизни в эпоху революционной борьбы и последующего периода — более мирного строительства; имеем, во-вторых, также значительную литературу научного, популярного и учебного характера. Сюда относятся следующие важнейшие акты советского законодательства:

1. Утвержденная III Всероссийским С'ездом Советов в январе 1918 г. „Декларация прав трудящегося и эксплоатируемого народа" вместе с утвержд. V Всероссийским

С'ездом Советов „Конституцией Российской Соц. Федерат. Советской Республики", составляющая в целом основной закон РСФСР.

2. К основным законам относится также „Конституция Союза Сов. Соц. Республик", принятая II сессией ЦИК СССР 6 июля 1923 г. и утвержденн. II С'ездом Советов СССР 31 января 1924 г.

Тексты конституций РСФСР и СССР имеются в издании Нар. Ком. Юстиции, при чем в этом издании приложены дополняющие их законодательные акты, касающиеся организации и деятельности центральных и местных органов советской власти. Тексты конституций отдельных советских республик, входящих в СССР, собраны в приложении к книге проф. Магеровского „Союз Советских Социал. Республик" (обзор и материалы), М., 1923 г., с подробным анализом особенностей союзных конституций. Наиболее удобный для практических занятий в школе текст конституций РСФСР и СССР напечатан в книге И. М. Диомидова „Советский строй", в которой автор снабдил текст конституций в целях облегчения и усвоения основных начал советского строя вспомогательными вопросами учебного характера.

3. К важнейшим законодательным актам советской власти, как источникам, характеризующим ее правотворчество, нужно отнести декреты первых дней Октябрьской революции и последующего периода, как, напр., декреты о национализации земли, национализации фабрично-заводских предприятий, транспорта, банковского дела, городских недвижимостей, внутреннего и внешнего товарооборота, о восьмичасовом рабочем дне и др.

4. Уголовный кодекс, принятый III сессией ВЦИК'а и введенный с 1 июля 1922 г.

5. Гражданский кодекс, утвержденный IV сессией ВЦИК'а и введенный в действие с 1 января 1923 г.

6. Кодекс о труде, утв. IV сессией ВЦИК'а 30 октября 1922 г.

7. Земельный кодекс РСФСР, принятый IV сессией ВЦИК'а 30 октября 1922 г., изд. Наркомюста РСФСР 1925 г.

Основными собраниями, заключающими в себе все важнейшие декреты и правительственные распоряжения по вопросам советского строительства в хронологическом порядке, являются „Вестник ЦИК, СНХ и СТО СССР" и „Собрание Узаконений и Распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства", издаваемые Всесоюзным правительством и правительствами союзных республик. Кроме того, законодательство по текущим вопросам советского строительства опубликовывается в газете „Известия ЦИК СССР и РСФСР". Материалом при изучении государственного строя СССР могут служить стенографические отчеты и бюллетени с'ездов советов и сборник постановлений сессий СССР.

Перечисленные издания имеют характер источников законодательного творчества советской власти, которые в отдельных случаях, в связи с некоторыми обществоведческими темами, могут быть привлечены для лабораторной проработки учащимися.

Но в истории развития науки советского права и государства указанные выше законодательные источники не остаются просто сырым материалом, но подвергаются очень интенсивной теоретической разработке.

Мы располагаем уже довольно обширной литературой, журнальной и монографической, в которой разрабатываются разные стороны советского государственного права, начиная с вопросов методологии (проф. Магеровский „Советское право и методы его изучения", № 1 журнала „Советское Право" за 1922 г., и книга Адоратского „О государстве, к вопросу о методе исследования") и продолжая такими вопросами, как история Советской конституции, организация центральной и местной власти, организация СССР, советское избирательное право и пр.

Не приводя здесь детального списка этой литературы, мы ограничимся указаниями на учебную и методическую литературу.

В качестве учебного пособия по советскому строю наибольшим распространением по обстоятельности содержания и доступности изложения пользуется книга *П. Стучки* „Учение о государстве и конституции РСФСР" (пригодна для школ II ступени, совпартшкол и рабфаков). К этой же категории может быть отнесена книга „Основы и практика советского права" Сборник статей под редакц. Кауль, Кирзнера, Озолина и Томашевского, изд. Ленинградск. Губоно 1923 г. Сюда же относятся более популярные книги учебного характера: *П. Стучка* „Советская конституция в вопросах и ответах", изд. „Прометей" и *С.-Драницын*, „Конституция РСФСР в ответах на вопросы", изд. „Прибой", 1924 г., а также соответствующие отделы в популярных учебниках по обществоведению и политграмоте: Вольфсона, Коваленко, Бердникова и Светлова и др.

Более сложным содержанием отличаются книги, полезные для преподавателей в качестве пособий при занятиях по Советской конституции: *М. Рейснер* „Государство буржуазии и РСФСР". М. 1923 г., и *проф. Гурвич* „Основы Советской конституции", вып. 1, изд. 3, М. 1923 г.

Имеются на книжном рынке в настоящее время и хрестоматии с подбором отрывков из источников и документов по Советскому праву, пригодные для лабораторных и практических занятий в школе. Таковы, например, книги: *Вл. Вегер* „Право и государство переходного времени". Хрестоматия. Изд. Свердловского университета, М. 1924 г., и *С. А. Пионт-*

ковский „Хрестоматия по истории Октябрьской революции“, изд. „Красная Новь“, 1923 г., 2 дополн. изд. 1924 г.. В первой содержатся фрагменты действующего Советского права, но, к сожалению, не сопровождаемые никакими комментариями и потому несколько затруднительные для пользования для неподготовленного читателя. Вторая хрестоматия, ценная главным образом для работы учащихся по истории классовой борьбы и революции, начиная с момента мировой войны, приводит в то же время все основные декреты, постановления и резолюции Временного Правительства, а затем — Советов, начиная с февраля — марта 1917 г. и кончая X С‘ездом Советов. Документальные материалы приведены в систематическом порядке; каждая глава сопровождается характеристикой соответствующего периода революции. В последней части таким образом хрестоматия Пионтковского полезна для школьных занятий по советскому строю, не говоря уже о том, что и в первых частях, поскольку она дает, благодаря содержащимся в ней отрывкам из документов, мемуаров и воспоминаний, яркую картину из истории классовой революционной борьбы, она является полезным пособием в работе по политпросвещению.

По вопросам преподавания основ советского строя имеется у нас уже некоторая литература специально методического характера. В сборнике „Обществоведение в школе“, вып. 1, 2, изд. „Работник Просвещения“, 1923 г., под редакц. Ефремина и Смушкова, напечатаны две статьи: *А. Ефремина*— „Задачи методики политграмоты“ и *И. Диомидова*—„Изучение основ советского строя в трудовой школе, как элемента современностью“. Те же самые авторы выпустили более крупные работы по тем же вопросам в виде отдельных пособий: *А. Ефремин*—„Опыт методики политграмоты“, части 1 и 2, изд. „Красная Новь“, 1924 г., 337 стр., и *И. М. Диомидов*—„Советский строй“, методическое пособие по обществоведению для трудовой школы, рекомендованное Научно-Педагогической Секцией ГУС‘а, изд. „Раб. Просв“., М. 1924 г. 167 стр. Имеется ряд журнальных статей, намечающих как задачи и программы политического и социального развития, так знакомящих с опытом и методами работы по политпросвещению. К первому типу относятся статьи: *Ю. Гурвица*— „Очередные задачи социального воспитания“, („Вестн. Просвещ.“,1923 г., № 10), *Карапина*—„Общественно-политическое воспитание в опытно-показательных учреждениях“ (в сборн. ст. „Программы ГУС‘а и общественно-политическое воспитание“, состоящем из докладов и протоколов I об‘единенного с‘езда опытно-показательных учреждений и методических бюро, изд. „Раб. Просв.“, М. 1925 г.), *М. Н. Покровского* „Приложение марксизма к образовательному материалу школы“ (там же), „Программа политграмоты для школ гор-

промуча и фабзавуча" с методическими замечаниями и указанием пособий („Просвещение Донбасса", 1925 г., апрель — май); полезны также для ориентировки в постановке вопросов по политпросвещению вопросники в учебниках политграмоты Коваленко и Станчинского. Ко второму типу относятся статьи: *Диомидова* (в связи с экскурсионно-исследовательским методом, „Вестник Просв". Моно, 1923 г. № 3), *А. Катанской* (также в связи с экскурсией, рассказыванием и изданием детского журнала, „На путях к новой школе". 1923 г., № 2), С. *Левина* („На путях к новой школе", № 7—8 за тот же год) и др. Наконец, современная периодическая журнальная и газетная печать дает богатый материал для изучения вопросов советского права и политического строя (Журнал „Советское право", „Под знаменем марксизма" и „Вестник Коммунистической Академии").

Комплексируя знания, относящиеся специально к политической жизни современности и социально-политической борьбе классов в прошлом, с другим обществоведческим материалом и главным образом с экономикой, мы подводим надежный фундамент под „политическую надстройку" в обществоведении. Курс обществоведения, построенный таким образом и взятый в целом, составит в общем не что иное, как расширенный и углубленный курс политграмоты, который должен базироваться на характеристике экономической жизни („Анатомию общества нужно искать в его экономии" — К. Маркс), осветить вытекающую отсюда борьбу классов и формы политического быта в местном, национальном и мировом масштабе и подвести учащихся в конечном счете к ясному пониманию современной общественно-политической кон'юнктуры.

Распределение „политического" материала в школе.

Но намечаемые выше дисциплины и отдельные вопросы, относящиеся ближайшим образом к политическим формам быта, отнюдь не предрешают того порядка и метода, в котором эти вопросы должны трактоваться и прорабатываться в школе. Так, например, не только в I ступени, но в значительной степени и в первом концентре II ступени не может быть и речи о систематическом изложении трудных для понимания учащихся в сухом, книжном виде теории права и государства или даже советского права в марксистской концепции. Но вся работа в школе по содержанию, планировке и методам должна в конечном счете подвести учащихся к основным положениям марксизма, и лишь в школе II ступени, где у учащихся постепенно развивается потребность в некотором количестве абстрактных построений, могут быть поставлены и разрешаемы вопросы теории. Чтобы не превратить живой и действенный материал политпросвещения в зазубривание своего рода политического катехизиса, вызы-

вавшего в свое время такое отвращение в старой школе, педагогу-обществоведу нужно в особенности строго выдерживать педагогический подход к детям в выборе и методах проработки политического материала. Условия работы в школе I и II ступени сильно отличаются и наложат свой отпечаток на занятия по политпросвещению.

Политпросвещение в школе I ступени. Что касается школы I ступени, то еще в дореволюционной литературе можно было встретить взгляд, что политические и социальные отношения, характеристика политических учреждений, непосильны и неинтересны детям в возрасте 9—12 лет. Но этот взгляд и раньше, когда речь шла об историческом курсе в начальной школе, и тем более, когда мы говорим об обществоведении, по существу не выдерживает критики, так как явления социальной и политической жизни в ее элементарных и ближайших к детям формах (соседи в деревне, богачи и бедняки, сельсовет, волость, октябрины, революционные праздники, красноармейцы, пионеры, комсомольцы, коммунисты, профсоюзы, война и пр.) настолько близки детям деревни и города, настолько затрогивают детские интересы, отражаясь в их повседневных занятиях и играх, что не использовать их обществоведу значило бы не выполнить задачу, лежащую на нем,—„привести в ясность и сознание ребенка то, о чем уже и без сознательного воздействия других он сам составил себе представление“. Да и задача школы I ступени, в которой заканчивается образование большинства русских детей, сама по себе настолько серьезна, что учитель должен отнестись со всем вниманием к существеннейшей ее части—общественно-политическому воспитанию. И опыт говорит, что эта задача вполне осуществима при умелом подходе к делу и захватывающем внимание и интерес ребенка методе работы. Здесь должно быть как можно „больше живых образов, отдельных красочных картин, впечатлений, борьбы за справедливый строй“, взятых в большей степени из окружающей ребенка действительности и в меньшей — из книги. Подходящая для этой цели литература понемногу уже появляется на рынке. Начиная с простейших вопросов окружающей ребенка общественной жизни — семьи и школы, на первых годах обучения учитель постепенно расширяет общественно-политический горизонт ребенка, подводя его к пониманию более сложных вопросов революционной действительности, каковы: борьба рабочих и крестьян за освобождение от гнета помещиков и капиталистов, приведшая к Октябрьской революции и к победе пролетариата; из-за чего происходит борьба классов, с небольшим, не далее первой половины XIX в., экскурсом в прошлое: крестьяне и помещики при крепостном праве, отмена крепостного права и что она дала крестьянам, как жилось крестьянам после воли, борьба крестьян за

землю, как жилось на Руси рабочим, как началось рабочее и революционное движение, как возник социализм, и за что стояли коммунисты, 1905 год, империализм и мировая война, Февральская и Октябрьская революции, Коммунистическая партия, В. И. Ленин, свержение власти буржуазии, первые советские законы, как устроено советское государство, новая Россия, СССР и капиталистический мир [1]).

В трудном вообще деле работы по политпросвещению в школе I ступени идет на помощь быстро растущая учебная литература. Мы имеем уже целый ряд пособий, которые помогут учителю интересно провести ту часть работы по обществоведению, которая относится непосредственно к политпросвещению. Укажем такие книги, как „Новый путь“ под ред. А. Г. Калашникова, Гиз; „Игра и труд“ под ред. К. Н. Соколова, изд. „Раб. Просв.“; Хрестоматия по истории классовой борьбы в России“, составленная Коваленским, Кривцовым, Мороховец и Тарасовым, изд. „Красная Новь“; „Вчера и завтра“ М. Н. Коваленского, Гиз, 9 изд. 1925 г. Книги „Новый путь“ и „Игра и труд“ составлены по годам обучения в I ступени, при чем вышли выпуски для 3 года. В особенности большой интерес представляет книга „Игра и труд“ Соколова, дающая опыт учебной книги нового типа „рабочей книги“ для учащихся. Она представляет не обычный сборник отрывков научно-популярной и художественной литературы, а ряд оригинальных статей, специально составленных для данного издания, притом дающих материал не только для чтения, но ряд вопросников, анкет, задач, справочный материал и указатели для самостоятельных наблюдений, обследований и работ учащихся [2]).

Политпросвещение в школе II ступени.

Что касается „политического“ материала для первого концентра школы II ступени, то он дается естественно уже в гораздо более широком масштабе, сосредоточиваясь главным образом на 6 и 7-м годах обучения [3]). В 5-й группе по программам ГУС‘а (изд. 1925 г.) выдвигаются лишь следующие моменты: Октябрьская революция в перспективе крестьянского быта и интересов деревни, освещая вопрос, что она дала крестьянству, крепостное право, уже с более глубоким историческим экскурсом в прошлое: экономическая и политическая подготовка реформы, экономическое и юридическое положение крестьян

[1]) Более детальную разработку программного материала по полит. просвещению в школе I ступени с методическими указаниями см. ниже в 6 главе „Программы по обществоведению“.

[2]) Для 4-го года обучения только что вышли в издании Ленгиза книги для чтения: „Своими силами“ Дзюбинского, Никольской, Закожурниковой и Янковской-Байдиной и „Трудовая новь“ Циоглинской, Самсонова, Тихоновой и др.

[3]) Ниже указывается материал, касающийся не только „политической“ современности, но и „политического“ прошлого.

после реформы, борьба их с помещиками, аграрные движения, их неорганизованность и безуспешность в условиях капитализма без руководства рабочим классом; профсоюзные организации и положение рабочего класса до революции (в связи с темой „Формы обрабатывающей промышленности“). В 6 группе, на основе значительного экономического материала (из экономической географии и политической экономии) делается экскурс в историю промышленного переворота и рабочего движения в Зап. Европе в первую и во вторую половину XIX в., включая революцию 48 года. Обращает на себя внимание в новейшем издании программ ГУС'а (1925 г.) опущение в комплексной теме 6-й группы „Общественные классы и классовая борьба“ Великой французской революции, ознакомление учащихся с которой таким образом выпадает из первого концентра, а может быть, и вообще из курса II ступени. Это не может не вызвать некоторого сомнения, если считать, что французская революция конца XVIII в. представляет крупнейший этап классовой борьбы, совпавший с переломным моментом промышленного переворота, в котором в колоссальных размерах обнаружился конфликт не только привилегированных и буржуазных классов, но и выступление низов — мелкой буржуазии, рабочего пролетариата и крестьянства.

Далее, в программе 6-й группы стоят такие крупнейшие моменты в истории социализма, как жизнь, деятельность и роль основоположников научного социализма, К. Маркса и Ф. Энгельса, Первый Интернационал, Парижская Коммуна. Обществовед располагает здесь большим количеством свежего хрестоматийного материала, представляющим возможность богатого выбора для интересной и интенсивной проработки этого материала учащимися. Выше мы уже высказались о трудности постановки в этом концентре теоретических вопросов марксизма, но нужно добавить, что многое здесь зависит от состава и развития класса, от возможности иллюстрировать книжную работу наблюдениями на практике, что более удобным является в крупных промышленных центрах. Огромную помощь учителю при проработке этих вопросов может дать газетный материал, освещающий экономическую политику Советской России и капиталистических стран. В тесной связи с этим будет стоять проработка тем о развитии промышленного капитализма и борьбе рабочего класса в России вплоть до Октябрьской революции и затем постановка основной „политической“ темы „Советский строй и конституция СССР“, общие соображения о которой изложены выше, а более детальные указания будут даны в главе о программах.

Отличительная черта программы политического материала 7-го года обучения, трактующая во многом как-будто бы

те же вопросы, что и в 6-й группе, заключается в том, что здесь в зависимости от двух основных общекомплексных тем— „Развитие мирового хозяйства“ и „Империализм и борьба рабочего класса“—дается этим вопросам особый уклон и большая углубленность. Внутренняя и внешняя политика царской России до революции и затем Советского Союза изучается в соотношении с империалистической политикой крупнейших стран Запада, Америки и Японии. На ряду с Россией учащиеся знакомятся здесь с государственным строем буржуазных стран, с их колониальной и национальной политикой, направляемой к угнетению и эксплоатации отсталых внеевропейских народов, а также к экономическому соперничеству самих капиталистических стран. На этой почве делается подход к изучению мировой войны 1914—18 гг., при чем это изучение останавливается не столько на самом ходе войны, прорабатывавшейся в предыдущий год, сколько на ее последствиях (Версальский договор, Лига Наций, отношение к побежденной Германии и к СССР). Борьба рабочего класса до революции, история Второго Интернационала и борьба политических партий рассматриваются главным образом в аспекте истории ВКП, выяснения программы и тактики большевиков и роли Ленина как в периоде подготовки к революции, так и в ходе самой Октябрьской революции, включая сюда и гражданскую войну 1918—1920 г. Проработка вопросов ленинизма здесь найдет себе более подходящее место. Советский строй в этом году изучается не столько со стороны политических его форм, сколько с точки зрения экономической политики, с точки зрения достижений социалистического строительства СССР.

Политвоспитание и его методы, общественно-полезный труд.

Выясняя программный политический материал в обществоведении, мы пока не разграничивали понятие политпросвещения и политвоспитания. Нужно, однако, признать, что недостаточно ограничивать задачу обществоведения в школе политпросвещением или гражданским развитием в смысле образовательном, в смысле понимания и осознания политической современности. Необходимо расширить эту задачу до *политического или гражданского воспитания.* К этому нас обязывают задачи советской трудовой школы и задачи обществоведения, как мы их определили выше. Другими словами, недостаточно просто познакомить детей с рядом вопросов об основах и характере существующего социально-политического строя, дать понятие о его задачах и даже об общественных идеалах, но нужно пробудить в них действенное стремление к их осуществлению, нужно воспитать в них будущих борцов за коммунизм и строителей нового социального строя, „нужно не только познать мир,

но и научиться воздействовать на него". Необходимо гармоническое об'единение обеих задач — образовательной и воспитательной, так как, несомненно, нельзя быть хорошим революционером, не будучи в то же время сознательным гражданином. Спрашивается, как осуществить учителю-обществоведу эту сложную и ответственную задачу?

Может ли охарактеризованный выше политпросветительный материал привести учащихся не только к пониманию основ существующего советского строя, его достижений и задач, но произвести и воспитательный эффект, воздействовать на его характер и волю в смысле создания готовности бороться за него и активно трудиться для его развития?

Конечно, может, при условии, если вся обществоведческая работа в школе под руководством искренно убежденного и коммунистически настроенного учителя приведет учащегося также к искреннему убеждению в том, что не может быть лучшего и более верного способа к осуществлению того высокого общественно-политического идеала, который рисуется в коммунистической программе. И наоборот, такой результат не получится, если обществоведческая работа сведется к формальному натаскиванию учащегося в усвоении официально-обязательной программы. Психологически трудно допустить, чтобы умственная убежденность, закрепляемая опытной проверкой в реальных условиях бытия, не привела нормально развивающегося индивидуума к соответствующему настроению и действию, т.-е., другими словами, чтобы учащийся, ознакомившийся с героической борьбой труда против капитала за свободу и счастье, сам не примкнул к стану трудящихся.

Но в достижении этой задачи учитель-обществовед должен опереться не только на программное и идейное содержание своей работы, но и в сильнейшей степени — на методы работы. Громадную роль здесь должен сыграть именно марксистский подход к образовательно-воспитательному процессу, заключающийся в синтезе науки и жизни, теории и практики. В трудовой школе этот метод находит выражение в комплексировании учебного теоретического материала с жизненными явлениями окружающей современности и в широком проведении исследовательского метода. Крестьянское хозяйство, индустриальное производство, быт рабочего, профсоюзные и партийные организации, низовой сельский и городской советский аппарат, экономическая политика Советского государства и пр. должны изучаться не отвлеченно и не по книге только, а конкретно, путем непосредственного ознакомления с самими явлениями. Здесь в особенности будет важно и необходимо знакомство учащихся с учреждениями, ведущими общественно-политическую работу. Программа ГУС'а создает для этой цели

необыкновенно удобные и облегчающие учителя-обществоведа условия и методы работы, предлагая теоретическую книжную работу по изучению общественных партийных, профессиональных и административных учреждений основывать на непосредственном знакомстве с ними. Такой метод работы, несомненно, действует сильнее на эмоции учащихся, поднимает интерес к ней, возбуждает желание подойти к ней ближе, принять живое участие в том или другом виде культурной и общественно-политической работы. Процесс школьной работы расширяется и осложняется еще одним новым моментом, отсутствовавшим в старой школе,—это стремлением применить изученный и проработанный материал к жизни.

Лозунгом учителя-обществоведа, а равно и учащихся, должны стать слова Энгельса: „Наше учение (марксизм) не догма, а руководство для действия". В работе по обществоведению учащиеся не просто получают новые знания или проводят законы исторического материализма; они должны ясно понимать, *для чего* это делается, им должна быть ясна целевая установка, как в общем масштабе (строительство коммунизма, борьба с капитализмом), так и практическая цель в каждом задании, в каждом обследовании (улучшение обследуемого об'екта, учреждения, организации). В них должно загореться желание самим принять участие в культурном строительстве.

Вот почему вопрос об участии школы в общественной культурной работе приковывает внимание педагогической и методической печати. Интересные примеры такой работы можно найти и в иностранной педагогике, например, у Дьюи в его очерках „Школы будущего". Но гораздо интереснее для нас опыт современной русской трудовой школы. Вопрос об „общественной" и об „общественно-полезной" работе в школе освещают в своих статьях и книгах Шацкий, Иорданский, Шульгин и Мерзон. Последние два автора поднимают этот вопрос в одной из последних книжек журн. „На путях к новой школе" (1925 г., май). Шульгин говорит о возможностях культурного воздействия школы, вмешательства ее в реальную жизнь в смысле ее перестройки, усовершенствования, указывая ряд способов для этого, начиная от постановки школьниками верстовых столбов, борьбы с пожарами в деревне и борьбы за введение в деревне гигиенических навыков, до организации кооператива, избы-читальни, дома крестьянина и пропаганды за введение в крестьянском хозяйстве многополья. Мерзон развивает интересный план участия школьников в организации и обслуживании фабрично-заводских выставок. Такая работа школы бьет прямо в цель — содействует развитию в учащихся навыков в общественном труде и тем самым воспитывает их в социально-политическом направлении. Этот важный вопрос

находит живой отклик в современной журнальной педагогической литературе.

Развитие социальных инстинктов и навыков учащихся, как первая ступень общественно-политического воспитания.

Но в целях усиления воспитывающего значения обществоведческой и в частности политпросветительной работы педагогом-обществоведом должны быть использованы методы развития социальных инстинктов и навыков у учащихся, как первая ступень общественно-политического воспитания, с одной стороны, и детское и юношеское политическое движение, с другой. Что касается первого, то преподаватель-обществовед солидаризуется с работой всей школы, так как общественное воспитание „осуществляется всей школьной обстановкой, организующей детей в классе и вне его на началах общественности и самодеятельности, постепенно выливаясь в стройную систему школьного самоуправления“ [1]). Работа педагога здесь чрезвычайно облегчается тем, что в природу человека, как животного общественного, глубоко заложен социальный инстинкт, который в положительной своей форме выражается в стремлении к совместной жизнедеятельности, к солидарности, к коллективной жизни и работе. По исследованиям специалистов-психологов, социальные инстинкты наглядно проявляются в раннем детском возрасте. Исследуя этот вопрос, психолог Пере пишет о „нравственном воспитании, начиная с колыбели“. Наблюдения в детских учреждениях указывают на благоприятную почву для воспитания социальных чувств и настроений у детей 4—5-летнего возраста. Правда, в детях так же рано и, может быть, даже ранее проявления социального инстинкта обнаруживается и обратное чувство—индивидуализма и эгоизма (инстинкт самосохранения). Появляясь впервые в среде других детей, ребенок сначала дичится, уходит, как улитка в свою „скорлупу“, но затем понемногу осваивается, привыкает, заинтересовывается и уже сам тянется в общество себе подобных. Это значит, что он общественно приспособляется, начинает ценить блага общественной жизни. В этой же среде он натыкается на первые препятствия, на первые ограничения своих желаний, на первое ущемление, обиду. Ребенок плачет, но затем, ориентировавшись, „дает сдачи“, защищается. Это значит, что он инстинктивно постигает и применяет на практике закон борьбы за существование. Опыт общественности, сказывающийся, правда, в данном случае в отрицательной форме, уже налицо. Вся окружающая ребенка среда непрерывно дает материал для развития обоих чувств, стимулирующих деятельность человека, чувств индивидуализма

---

[1]) Н. Н. Иорданский — „Основы и практика социального воспитания“. 3-е изд. „Раб. Просв.“, М. 1924 г., стр. 11.

и коллективизма. То и другое в основе представляется ценным для образования характера. Без ярко выраженной индивидуальности ребенок, а позднее юноша и взрослый не может быть человеком живой инициативы, сильной активности и яркого творчества. В конечном счете нужна, следовательно, известная согласованность, гармоничность обоих этих чувств, которые представляются нам, при первом взгляде, антагонистическими, но на самом деле служат одной и той же цели — развитию цельной, сильной и общественно-настроенной личности.

Не уклоняясь далеко в область педагогической психологии, мы отметим только, что социальные инстинкты, как и всякие другие, унаследованные и врожденные инстинкты, путем упражнения превращаются в навыки, при чем основным фактором воздействия на развивающуюся личность является социальная среда — семья, школа, соседи, улица и т. д. Ребенок, достигший школьного возраста, проявляет обыкновенно сильно развитое чувство общественности. Оно проявляется в организации детских шаек, общих набегов на сады и огороды, в коллективных драках; в старой школе оно нередко проявлялось в общем протесте против нелюбимого учителя. Но современная школа может и должна широко использовать социальные инстинкты и навыки детей в смысле воспитания в них привычки к коллективным играм и занятиям, к коллективному труду, сотрудничеству. Благотворное влияние товарищеской среды, организованного коллектива на отдельных детей может быть чрезвычайно велико. Автор статьи „Борьба с улицей“ приводит пример, как постепенно „всосал“ в себя босяков, хулиганов клуб с его общественной обстановкой и работой [1]). Сложная и трудная задача учителя в школе заключается в том, чтобы постепенно создать из всей школьной жизни, занятий и труда детей, дружную, коллективно-спаянную, самодеятельную и самоуправляющуюся школьную общину. Учителю-обществоведу чрезвычайно важно использовать детское самоуправление, как способ развития и формирования социальных навыков, как один из надежнейших методов подхода к общественно-политическому воспитанию.

Школьное самоуправление, как фактор общественно-политического воспитания.

Здесь не место подробно излагать основы школьного самоуправления, его теорию и значительную по размерам практику, с опытами которой мы знакомимся в ряде журнальных статей, сборников и небольших монографий [2]). Мы отметим только основные черты идеологического и методического подхода к школьному самоуправлению, чтобы показать, во-первых, различие в поста-

---

[1]) Иорданский—там же, стр. 48.

[2]) Литературу см. в конце настоящей главы.

новке самоуправления в западно-европейской и американской и в современной русской трудовой школе и, во-вторых, насколько богат тот материал, которым может воспользоваться в данном случае учитель-обществовед в целях общественно-политического воспитания. Чрезвычайно характерно то отличие, которое устанавливается „Тезисами о самоуправлении в трудовой школе Научно-Педагогической Секции ГУС'а“ для современной русской школы по сравнению со школой буржуазного Запада и Америки. Мы упоминали уже в начале настоящей главы о цюрихском проф. Ферстере, который является пропагандистом в швейцарской школе американской системы „школьных гражданских общин“. Сущность этой системы заключается в том, что самоуправление в школах организуется по типу государственной конституции данной страны и получает вид своего рода школьной республики с президентом, парламентом, выборами, судами и даже тюрьмами. Казалось бы, чего же лучше? Юный гражданин в натуре проходил бы школу политического воспитания, подготовляясь к будущей общественной деятельности в качестве гражданина уже „настоящей“, но буржуазной республики. В пунктах 3, 4 и 5 указанных „Тезисов“ подчеркивается разница в целях воспитания в школах буржуазных государств и в нашей школе, несомненно, стоящая в связи с разницей социально-политического идеала там и здесь. Буржуазная школа должна воспитать верных и способных граждан капиталистического государства. Этой цели и должно служить самоуправление учащихся. Наша же школа ставит целью воспитать не слугу государства, как такового, а „стойкого борца за идеалы рабочего класса, умелого строителя коммунистического общества“. Поэтому и школьное самоуправление у нас не средство управлять детьми, не метод изучения на практике существующей государственной конституции, а имеет более широкую социальную задачу — „научиться разумно жить и работать“. Вот почему в следующем 6-м тезисе подчеркивается положение, что детские самоуправляющиеся организации должны строиться на почве общественного коллективного труда. Мы не говорим уже о том, что принцип организации школьного самоуправления по типу той или иной политической организации может вызывать сомнение с педагогической точки зрения, так как школа и государство представляют два института, далеко не совпадающие по своему назначению.

Важен также постепенный методический путь к организации школьного самоуправления. Дети постепенно с небольших дел и вопросов в обиходе школьной жизни одной группы или класса втягиваются в коллективное обсуждение, планировку и выполнение этих дел, пока в них не разовьется „захватывающая детей идея организованности, обще-

ственного чувства, сознания сообщества детей, как коллектива... Случайно, искусственно нельзя привить детям эту идею". Поэтому „Тезисы" совершенно правильно указывают, что формы детского самоуправления не могут быть навязаны извне в готовом виде и представлять собою нечто неподвижное. Формы самоуправления должны строиться не сверху, а снизу, исходить не от школы в целом, а от группы и затем путем естественного процесса они развиваются до организаций общешкольных или даже междушкольных. Ряд статей в сборнике „Самоуправление учащихся" (под ред. Самсонова, изд. „Начатки Знаний", Ленинград, 1925 г.) дает живое конкретное описание того, как в некоторых ленинградских школах I и II ступени сорганизовалось детское самоуправление в духе руководящих указаний Научно-Педагогической Секции ГУС'а.

Таким образом в школьном самоуправлении учащиеся, упражняясь в строительстве школьной общины, а иногда и настоящей школьной коммуны, проходят как бы своего рода опытную школу, подготовляясь в будущем к строительству коммунистического общества. Понятно, что процесс организации школьного самоуправления сам в себе заключает важнейший стимул в деле общественно-политического воспитания, если даже при этом нет прямой связи с тем политико-просветительным материалом, который входит в обществоведческую программу. Но дело в том, что в системе школьного самоуправления может и должен быть целый ряд моментов, непосредственно связанных с общественно-политической жизнью школы и страны. Если школьное самоуправление имеет в той или иной школе достаточно развитую форму, то в программе своей работы ученические организации на ряду с участием в учебной, административной и хозяйственной жизни школьного коллектива намечают работу и в сфере общественно-политической. Здесь школьные и прежде всего классные организации совместно с учителем и в связи с прорабатываемым по политпросвещению материалом организуют экскурсии в общественно-политические учреждения и организации, на фабрику и в деревню. Знакомство с рабочими и крестьянами, с их трудом и бытом дает сильнейший стимул для общественно-политического воспитания: одна из задач современной школы — это развить пролетарское классовое сознание детей. В области внешкольной работы общешкольная организация при помощи классных и др. комиссий и кружков берет на себя подготовку и организацию школы для участия вместе со взрослыми в торжественном праздновании гражданских праздников. Современная школа не может в эти моменты оставаться в стороне и принимает живейшее участие в празднике: учащиеся украшают класс и зал плакатами с лозунгами

и рисунками, выступают с декламацией, инсценировкой, пением, игрою у себя в школе и в общественных собраниях взрослых; принимают организованно участие в рабочих манифестациях, — словом, живут в эти дни той же общественной жизнью, что и взрослые. Это участие в жизни взрослых имеет огромное воспитывающее значение: „при подготовке дети сплачиваются в атмосфере труда и забот, при выступлениях сливают свою радость и волю с радостью и волей трудящихся масс и чувствуют свое единство с ними". Такие моменты находят свое отражение и в углубленной теоретической проработке соответствующих политических тем и вопросов в программе по обществоведению. Теория и практика здесь сходятся. Самодеятельность ученических организаций, в связи с задачами политвоспитания, может проявляться и во многих других формах, как, наприм., издание газеты и журнала, в которых не будут обойдены вопросы, касающиеся общественно-политической жизни, участие в разных видах жизни и труда взрослых, шефство над более слабыми культурно-просветительными учреждениями и организациями деревни и пр. Эта работа даст не столько новый материал для обществоведческой программы, сколько сблизит с жизнью прорабатываемый учащимися политико-просветительный материал, вливая и усиливая в нем воспитательный элемент.

Детское и юношеское коммунистическое движение.

В деятельности последнего рода очень помогут школе организации детского и юношеского коммунистического движения, с необычайной быстротой выросшие за последние два года до громадных размеров. Сотни и тысячи детей по городам и селам СССР в настоящее время сорганизованы или в отряды „юных пионеров" (дети от 10 до 14 л.) или в союзы коммунистической молодежи (от 14—23 л.). В настоящее время русские детские организации связались с Коммунистическим Интернационалом Молодежи (КИМ). Не касаясь вопроса о детском и юношеском политическом движении в СССР в целом, так как сам по себе это—большой вопрос, имеющий уже значительную литературу, мы остановимся только на той стороне, которая сближает детдвижение и школу в отношении общественно-политического воспитания.

В самом деле, задачи и целевые установки в воспитательной работе детских организаций в сущности те же самые, которые ставит пред собою и советская школа, — подготовка борца за коммунизм и строителя социалистической жизни там, где рабочий класс уже стоит у власти и строит свое новое государство. Основные методы работы те же: не только изучение окружающей жизни и социально-политической борьбы, происходящей вокруг, вблизи нас и в других странах мира, но участие в ней и в производственном труде

по завету В. И. Ленина, который в своей речи на с'езде РКСМ в 1920 году так определил задачи и методы РКСМ: „Перед вами задача строительства, и вы ее можете решить, только овладев всем современным знанием, умея превратить коммунизм из головных заученных формул, рецептов, советов, предписаний, программ в то живое, что об'единяет вашу непосредственную работу, превратить коммунизм в руководство для вашей практической работы...“ „Наше воспитание, — пишет еще В. И. Ленин в связи с тем же вопросом, — нужно для борьбы трудящихся против эксплоататоров для того, чтобы помогать первым решать те задачи, которые из строительства коммунизма вытекают. Мы хотим Россию из страны нищей и убогой превратить в страну богатую, и нужно, чтобы Коммунистический союз молодежи свое образование, свое учение, свое воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не ограничивался только чтением книг и брошюр. Только в труде, вместе с рабочими и крестьянами, можно стать настоящим коммунистом“.

Действительно, так намечаются, так и формулируются задачи детдвижения в Советской республике в резолюциях VI Всесоюзного с'езда РЛКСМ об очередных задачах детского коммунистического движения, а также в программе и уставе РКСМ. Детское движение становится новой формой коммунистического воспитания и первой ступенью рабочего движения, преследуя задачи общественной, культурной и политической подготовки всего нового поколения трудящихся к участию в классовой борьбе и строительстве коммунистического общества, при чем одной из очередных задач детского движения является усиление политической активности и политического воспитания. Эти задачи стремятся осуществить и на практике многочисленные детские организации, в особенности возникшие на предприятиях, фабриках и заводах, где всевозможные общественные и политические события, бытовые явления создают живую, а не книжную обстановку, которая окружает детей и заставляет их входить в самый центр жизни. Занятия пионерских и комсомольских групп получают или должны получить не только трудовую, но и общественно-полезную установку: например, не просто рисовать, а нарисовать плакат для рабочего клуба [1]) и пр.

В виду того, что идеальная постановка задач и методов работы в трудовой школе вообще и в частности в деле политвоспитания должна быть такова же, то отсюда возни-

---

[1]) „Детское и юношеское коммунистическое движение и его связь со школой“, доклад М. В. Крупениной на с'езде ОПУ, см. „Программы ГУС'а и общественно-политическое воспитание“. „Раб. Просв.“. М. 1925 г. 132, 133, 135 стр.

кает весьма актуальный и в некоторых случаях на практике даже острый вопрос о взаимоотношении школы и детдвижения. Этот вопрос был достаточно выпукло поставлен и освещен в докладах (Н. И. Карапина и М. В. Крупениной) и в прениях на с'езде опытно-показательных учреждений и представителей методических бюро в Москве в мае 1924 г. На с'езде, между прочим в особенности в сообщениях с мест, указывалось на нежелательный параллелизм в работе детских организаций и школы, на своего рода конкуренцию между ними, на отсутствие спаянности в работе комсомольских ячеек и школьного коллектива и вообще на значительную трудность провести линию согласованной работы, не позволяющую провести в жизнь основное положение, что „общественно-политическое воспитание в школе должно представлять собою единый монолитный процесс". Ставился вопрос, нельзя ли обе организации ввести в общую систему всей школьной воспитательной работы?

Но на с'езде выяснилось, что решить вопрос в последнем смысле нельзя по следующим причинам. Пионерское движение, возникающее за стенами школы, должно составить вместе со школой единый процесс, но не может быть целиком втянуто в школу. Детское движение, являясь частью юношеского движения, сменой смене, является заодно и частью общего политического движения рабочего класса и, как таковое, должно быть поставлено в тесное взаимодействие с теми организациями, которые руководят политической борьбой, жизнью и строительством рабочего класса. Руководство этой борьбой принадлежит партии, непосредственно руководящей Коммунистическим союзом молодежи и через него — пионер-движением. Пионерские отряды своей базой должны иметь не школу, не дом, не семью, а предприятие, фабрику, завод, что обеспечивает за ними более тесную непосредственную связь с жизнью. Организационная структура пионер-отрядов (основная ячейка — отряд и внутри этого отряда — звено в 6 — 10 человек), независимая от школы, обеспечивает детям большую возможность самоорганизации и сразу закладывает основы для воспитания коллективных навыков и умений. Наконец, возраст комсомольца — руководителя пионер-отряда—позволяет детям быстрее найти с ним общий язык и установить тесную связь между детьми и руководителем.

Но между школой и детским коммунистическим движением возможно и необходимо установить отношения полного контакта и взаимного сотрудничества, и в этом смысле они нормированы Наркомпросом, предоставившим право руководителю отряда входить в школьный совет с правом решающего голоса, где он и согласует конкретные задачи детдвижения и школы в процессе совместной проработки. Школьный

учитель, располагающий педагогическим опытом и знаниями, нужен и чрезвычайно полезен для пионер-отряда и комсомола. Он может быть ценным и лучшим помощником для них при развертывании работы воспитания пролетарских детей в целом ряде случаев: в работе клуба пионеров, в организации уголков по изучению природы, местного края, по изучению производства своего предприятия и т. д. Он может участвовать в разработке методов работы детских коммунистических групп в бюро юных пионеров при губкомах и укомах РЛКСМ. Школа может оказать помощь пионерам и комсомолу своим запасом учебных пособий, помещением и пр.

В свою очередь школа и учитель могут также широко воспользоваться помощью и сотрудничеством детских организаций, в особенности в той сфере, где школе нужно связать свою работу с жизнью, производством, бытом и революционной борьбой трудящихся. Опыт показывает, что, например, организовать успешно экскурсию в деревню из городской школы чрезвычайно трудно, если не воспользоваться при этом помощью местных организаций и в частности местного отдела РЛКСМ. „Пионеры являются той нитью, которая привяжет школу к рабочему классу, через пионерское движение школы легче и быстрее войдут в современность... Задача школы заключается в том, чтобы те лозунги, которые брошены детским коммунистическим движением, углубить, проработать в том детском коллективе, который заключен в данном учебном заведении. Это поможет школе раздвинуть свои стены, разбить ту скорлупу, которая до сих пор еще довольно крепкой оболочкой ее обволакивает“ [1]). В этом же смысле определяет роль и значение детских коммунистических организаций для школы Научно-Педагогическая Секция ГУС'а, регулируя взаимоотношения между ними. С одной стороны, указывается, что ячейка РЛКСМ не должна пользоваться в деле школьного самоуправления никакими особыми правами. С другой стороны, ячейка содействует распространению среди школьников идей коммунизма, привлекает в свои ряды новых членов, связывает школу с общим движением рабочей молодежи и с движением рабочего класса в целом и всеми силами содействует налаживанию самоуправления в школе и направляет его в желательное русло [2]). Жизнь должна подсказать способы к устранению возможных здесь трений, но учитель-обществовед, во всяком случае, в широкой степени может использовать активную помощь и сотрудничество со стороны РЛКСМ в деле общественно-политического воспитания учащихся.

---

[1]) См. цитир. выше статью в сб. „Программы ГУС'а“, стр. 137—138.

[2]) Пункт 2 „Тезисов о самоуправлении в труд. школе“.

Ленинизм в школе.

Ленинизм является „дальнейшим развитием марксизма“ для данной исторической обстановки. По определению т. Сталина, „*ленинизм есть марксизм эпохи империализма и пролетарской революции. Точнее: ленинизм есть теория и тактика пролетарской революции вообще, теория и тактика диктатуры пролетариата в особенности*“ [1]).

В виду такого всеоб'емлющего значения ленинизма в нашей реальной общественности и его значение в обществоведческой работе также всеоб'емлюще. То об'единяющее значение марксизма, о котором мы говорили выше, проявляется в его новейшей, современной форме, в форме ленинизма. Он пропитывает своими идеями обществоведческие знания, об'единяет их и стимулирует к проведению в жизнь, давая в руки учащихся для этого надежные методы. Поэтому преподаватель-обществовед находит в ленинизме в каждый момент своей работы и руководящую идею, и материал, и метод. Помимо того, ленинизм может дать материал для проработки соответствующего отдела по обществоведению, может составить и отдельную тему как в школе I, так и II ступеней. Значение этой темы заключается в том, что она, знакомя учащихся с жизнью, деятельностью и ролью вождя пролетарской революции, его пониманием, истолкованием и жизненным претворением марксизма, дает как-раз тот живой, действенный материал, который сближает теорию с практикой, конкретизирует эту теорию на ярких примерах живой действительности. Ленинизм далее легко увязывается с большинством тем общественно-политического характера в школьном курсе, но и сам по себе может быть особым сюжетом для работы. Мы имеем в школьно-педагогической литературе особую книжку — методическое руководство по „Ленинизму в школе“ пр. Сингалевича (Изд. „Раб. Просв., М. 1924 г., ц. 20 к.). В книжке выясняется значение ленинизма в курсах обществоведения, методы изучения ленинизма (лабораторно-документальный и реферативно-лабораторный) с разбивкой тем по ленинизму (при работе в школе II ступени) и с подробным указателем литературы для преподавателя и учащихся. Две основных главы в книжке посвящены организации „уголка В. И. Ленина в школе“ и „ленинских дней в школе“. Работа по руководству С. П. Сингалевича, если проводить ее более или менее цельно и последовательно, потребовала бы очень большого времени и выдающейся по развитию школьной аудитории, но во всяком случае целый ряд указаний этого руководства может быть использован каждым обществоведом. Мы имеем и специальные школьные хрестоматии для занятий по ленинизму—это „Час Ленина

---

[1]) Сталин — „К вопросам ленинизма“. Гиз, 1926 г.

в школе“ Шульгина и Свердловой (Изд. „Раб. Просв.“, ц. 50 к.) и „Ленинская хрестоматия“ под ред. Петропавловского, Киев, 1924 г. Первая из них предназначена специально для школы I ступени.

Выводы. Резюмируя данные, изложенные в настоящей главе в связи с поставленной в ее заголовке темой, можно отметить следующие основные положения:

1. „Гражданское развитие“ и политическое воспитание подрастающего молодого поколения всегда и неизменно выдвигались и выдвигаются, как одна из основных задач школы в буржуазных странах Западной Европы, Америки и в русской дореволюционной школе. При этом характер и содержание политвоспитания в точности соответствуют социально-политическому строю данного государства, по существу не различаясь глубоко во всех государствах капиталистического типа.

2. В советской трудовой школе политпросвещение и политвоспитание являются также основной задачей школы вообще и в частности—обществоведческой работы, но в основе их лежит совершенно другой общественно-политический идеал и в связи с этим иные, вытекающие из учения Маркса и Ленина понятия о государстве и праве.

3. Политическое развитие достигается не только проработкой знаний, относящихся к политическому строю СССР (марксистское учение о праве и государстве, советское право и государство, конституция СССР и РСФСР), но проработкой всего по совокупности обществоведческого материала и в особенности политэкономии, истории партии ВКП, истории революционного и рабочего движения.

4. Задачи политвоспитания достигаются не только развитием политического сознания учащихся, но не в меньшей, если не большей степени, методами комплексирования теоретического материала с явлениями современности, путем развития социальных инстинктов и навыков, через школьное самоуправление, путем участия детей в общественно-полезном труде и путем тесного контакта и сотрудничества школы с детским и юношеским коммунистическим движением.

5. Особо важное значение в деле политпросвещения и политвоспитания имеет *ленинизм*. Он дает основную целевую установку всей обществоведческой работе, он об'единяет обществоведческие знания, стимулирует к проведению их в жизнь, указывая для этого надежные методы. Ленинизм же дает живой, действенный материал, сближающий теорию с практикой, конкретизирующий эту теорию на ярких примерах живой действительности.

ЛИТЕРАТУРА к III главе.

О гражданском воспитании за границей и в русской дореволюционной школе.

1. *Е. Ефимов* — „Два идеала гражданского воспитания. I немецкий идеал. II французский идеал". „Вестник Воспитания" 1915 г. №№ 1 и 5.
2. *П. Рюльман* — „Преподавание гражданствоведения во Франции". Перев. с немецкого Шитца. М. 1914 г.
3. *П. Рюльман* — „Идея гражданского воспитания в Швейцарии". Перев. с немецкого Шитца. М. 1914 г.
4. *Кершенштейнер* — „Гражданское воспитание юношества", в русском переводе 1914 г.
5. *Pr. Messer* — „Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung", Leipzig, 1912 г. (В книге Мессера даны история гражд. воспитания и обзор постановки его в разных странах).
6. *Förster* — „Staatsbürgerliche Erziehung". Leipzig, 1914 г.
7. *Румянцев* — „Социально-гражданское воспитание с психологической точки зрения". „Вестник Воспитания", 1916 г. № 7.
8. *Е. Ефимов* — „Реформа средней школы и национальное воспитание по материалам мин. нар. просв.". „Вестник Воспитания", 1916 г., № 3.
9. *Вальденберг* — „О преподавании законоведения в средних учебных заведениях". „Журн. мин. нар. просв.", 1905 г., ноябрь.
10. *Чижов* — „О преподавании законоведения в средних учебных заведениях", „Журн. мин. нар. просв.", 1906 г., октябрь.

Из марксистской литературы по вопросам права и государства, кроме указанной в тексте главы, следует еще отметить:

11. *Ф. Энгельс* — „Происхождение семьи, частной собственности и государства".
12. *Берман* — „Основные вопросы теории пролетарского государства", изд. Наркомюста РСФСР, 1925 г. М.
13. *Ильинский* — „Введение в изучение советского права", ч. I, Гиз, Ленинград. 1925 г.
14. *Пр. Магеровский* — „Союз сов. социал. республик". (Обзор и материалы). М. 1923 г.
15. *Бухарин* — „Теория исторического материализма".
16. *Покровский* — „Экономический материализм".
17. *Его же* — „Марксизм в программах школ I и II ступ." „Раб. Просв". 20 к.
18. *Семковский* — „Марксистская хрестоматия", ч. I (для преподавателей и студентов).
19. *Его же* — „Марксистская хрестоматия для юношества".
20. *Адоратский* — „Истор. матер. Хрестом. по Ленину".
21. *Адоратский* и *Удальцов* — „Исторический материализм". Отрывки из произв. Маркса и Энгельса, М. 1924 г.
22. *Ленин* — „Государство и революция".
23. *Розанов* — „Ист. матер.". Библиография.

Книги и статьи методического и учебного характера по вопросам политпросвещения указаны в тексте главы.

Литература по вопросам социального воспитания и самоуправления учащихся.

24. *Н. Н. Иорданский* — „Основы и практика социального воспитания“ „Раб. Просв.“, 3-е изд. М. 1924 г., ц. 1 р. 20 коп.
25. *Его же* — „Организация детской среды“. Изд. „Раб. Просв.“.
26. *Рюле* — „Ребенок и среда“ (о социальной среде детей пролетариата).
27. *Шульгин* — „Основные вопросы социального воспитания“. 2 изд. „Раб. Просв.“ 35 коп.
28. *Блонский* — „Педагогика“ (соотв. главы).
29. *Пинкевич* — „Педагогика“ (соотв. главы). „Раб. Просв“. М. 1924 г.
30. *Федоров-Гартвиг* — „Трудовая школа и коллективизм“, М. 1919 г.
31. *„На путях к новой школе“*, журнал 1923 г. №№ 1, 2, 3 (Тезисы Научно-Педагог. Секции ГУС'а о самоуправлении, ст. Крупской — „Общественное воспитание“, ее же — „Школьное самоуправление и организация труда“, Шульгина — „Самоуправление“, Радченко — „О детском самоуправлении“, Парамонова — „Некоторые вопросы самоуправления“).
32. *„Вестник Просвещения“*, журн. (статьи: Тезисы Научно-Педаг. Секции ГУС'а о самоуправлении и дополнения к тезисам Моно, 1923 г., № 10; „Анкета о детском самоуправлении“, 1923 г. № 2; Ивановского — „Педагогическое значение самоуправления учащихся в школе“, там же: Кирпичниковой — „История одного самоуправления в загородной школе II ступени“, 1922 г., № 5. Познанского — „Спорные вопросы детского самоуправления“ 1923 г. № 2).
33. „Советская производственно-трудовая школа“. Педагогическая хрестоматия под ред. А. Г. Калашникова, т. I (Тезисы о самоуправлении Научно-Педагогической Секции ГУС'а и статьи Шульгина и Крупской).
34. *Н. Н. Иорданский* — „Самоуправление в сельской школе“ в „Педагогических курсах на дому“. Изд. „Раб. Просв.“, вып. № 6.
35. „Самоуправление учащихся“. Сб. ст. под редакц. Самсонова, изд. „Начатки знаний“ Лен. 1925 г.

К вопросу о детском и юношеском коммунистическом движении в связи со школой.

36. *Программа и устав Росс. комм. союза молодежи*, изд. „Мол. Гвардия“, М. 1924 г.
37. *Гернле* — „Коммунистическое движение детей“, Харьков, 1923 г.
38. *Крупская* — „РКСМ и бойскаутизм“, ц. 6 к.
39. *Крупенина* — „Пионеры и школа“ в „Педагогич. курсах на дому“ вып. 5.
40. *Ее же* — „Детское и юношеское коммунистическое движение и его связь со школой“ в сб. „Программы ГУС'а и общественно-политическое воспитание“. Изд. „Раб. Пр.“ М. 1925 г.
41. *В. И. Ленин.* — „Речи и статьи о молодежи“.
42. „Детское коммунистическое движение и школа“. Изд. „Молодая Гвардия“, 1924 г.
43. *Пистрак* — „Комсомол и школа“, ст. в „Вестн. Просв.“, 1923 г., № 2.
44. *Н. Н. Иорданский* — „Детское движение и его психологическая и местно-общественная база“, ст. в сборн. „На путях к педагогическому самообразованию“ под ред. Рубинштейна, изложена также в форме вопросника.
45. *Дюшен* — „Об увязке школы и пионер-движения в роли педагога-общественника“, „Народн. Учитель“, 1925 г., май.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ.

ИДЕЯ СОВРЕМЕННОСТИ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕСТВОВЕДЕНИИ.

Принцип современности и его политическое и педагогическое основание.

Принцип современности в обществоведении, естественно возникший в новой трудовой школе, однако в дальнейшем своем развитии осложнился и в настоящее время, при сопоставлении с равноправной идеей диалектического развития, представляет один из труднейших вопросов при конструировании обществоведческого курса.

В самом деле, уже по контрасту со старой школой, одним из вопиющих грехов которой было полное и тенденциозное игнорирование современности, вопрос о введении элемента современности встал сам собой в первые же моменты революционного переворота в школе. Тут сказались прежде всего психологические и политические импульсы. Вполне естественным казалось, что в настоящую революционную эпоху бесконечно важнее для учащегося понимать, что происходит вокруг него и во всем разлагающемся, бурлящем и полном грозных предзнаменований капиталистическом мире, для него неизмеримо важнее приобрести интерес к общественным явлениям и уметь ориентироваться в них, понимать газету, политическую брошюру, чем знать историю Афинской республики, Римской империи и пр. Поэтому напряженный интерес к современности, острое желание разобраться в ней, „в ее исторических корнях и возможных перспективах“, и нужно поставить в центре изучения обществоведения и главным предметом его сделать социально-политические отношения, характеристику русской революции, сущность империализма и международных отношений, начиная с выяснения причин и следствий мировой войны и кончая наиболее важными вопросами текущего дня [1]).

Такой взгляд нашел полное выражение уже в наиболее ранних школьных и обществоведческих программах периода революции.

Но, и помимо того вопрос об изучении современности, понимаемой в более широком смысле — окружающей ребенка действительности, физической и социальной среды — был выдвинут видными представителями иностранной педагогической мысли и признавался лучшими русскими педагогами до революции. Но в единственной общественной дисциплине, тогда преподававшейся в школе, истории, мог быть выдвинут

---

[1]) См. ст. Горева — „Современность, как предмет обществоведения в школе II ступени“, „Вестник Просвещ.“, 1922 г., № 3—5.

только принцип *подготовки к пониманию современности*, так как история есть наука именно о прошлом, да и этот принцип большого практического применения, как мы видели, не получил. По отношению к русской дореволюционной школе остались в силе слова Гансберга, который с большим энтузиазмом говорил о необходимости сделать центром всего обучения детей современность: „Все говорят: — мы хотим сделать ребенка зрелым для нашего мира, для нашей культуры, для нашей духовной жизни, и все преподают прошедшее и чуждое. Хотят излагать исторический ход развития и заканчивают, подходя к жгучей современности. Заставляют изучать до мельчайших подробностей жизнь и приключения маленького народа передней Азии и молчат относительно близкого и современного, чем живут и дышат дети, ради чего действуют все их чувства,—молчат о действительности“ [1]). Задача новой трудовой школы, как она была сформулирована в первые годы революции, — воспитание полезного члена общества, умеющего разбираться в текущих событиях, стойкого борца за идеалы рабочего класса, умелого строителя коммунистического общества, — требовала определенно ориентации на современность, революционную действительность, в связи с чем определяется и задача обществоведения — осознание прежде всего основ современного общества. Таким образом вопрос был бы поставлен ясно и твердо, и в дальнейшем принципиальном обосновании того положения, что обществоведческий материал должен базироваться на современности, не было надобности.

Но когда вопрос перешел в стадию более детальной разработки, когда был поставлен вопрос о том, что же нужно понимать под современностью, как расшифровать самое выражение „современность“ и в особенности как сконструировать на основе современности обществоведческий курс, то тут обнаружились большие затруднения, не разрешенные удовлетворительно до настоящего времени.

Попробуем проанализировать понятие „современности“.

Как понимать „современность“.

Современность — это то, что происходит в данное время, то, что происходит при нас, что мы сами непосредственно переживаем в данный момент. Но, спрашивается, в какой момент? Сегодня ли только или вчера и позавчера, или год назад, или вообще в течение нашей жизни?

Ясно, что хронологически „современность“ оказывается „вещью“ весьма растяжимой, от одного дня до размеров человеческой жизни, а ведь последняя, при счастливых условиях, может продолжаться целое столетие... Таким образом прежде всего мы должны констатировать, что к совре-

---

[1]) Гансберг — „Школа труда“, 52.

менности можно прилагать различные масштабы хронологические, а также и географические. Хронологически под „современностью“ в тесном смысле слова можно понимать события и злобы сегодняшнего дня, так называемый „текущий момент“; сюда подойдут очередные характеристики внутреннего экономического и общественно-политического положения и международных отношений, какие мы читаем в повседневной прессе или слышим на общественных собраниях. С этой точки зрения общественная жизнь, экономическая и социально-политическая коньюнктура, отличается большой текучестью и изменчивостью: формы общественной жизни, например, периода „военного коммунизма“, имевшего место совсем недавно, всего каких-нибудь 5—6 лет назад, представляются нам уже отошедшими в прошлое; даже период „новой экономической политики“, непосредственно последовавшей за „военным коммунизмом“, уже значительно изменил некоторые, и притом немаловажные, линии своего развития (напр., крестьянский вопрос). С этой точки зрения и самая Октябрьская революция, роль в ней и вообще деятельность скончавшегося В. И. Ленина приходится рассматривать не как современность, а как события и явления исторического прошлого, как бы ни были они живы и ярки в памяти нас всех.

Но в то же время Октябрьская революция произвела на нас такое огромное впечатление, наше сознание нам подсказывает, что она имела такое колоссальное влияние на всю нашу и мировую общественную жизнь; мы чувствуем всеми фибрами своего существования, что революция еще не окончилась и революционная борьба за коммунизм продолжается в мировом масштабе, — вот почему мы психологически не можем отказаться от представления, что это и есть наша современность. В данном случае под современностью мы будем разуметь уже не текущий момент, а целую эпоху, основные моменты которой не только не изжиты, но всецело определяют условия и текущей действительности и перспективы на ближайшее и даже отдаленное будущее. Однако несомненно, что это есть уже более широкий и менее определенный масштаб современности, стирающий до известной степени различие между настоящим и прошлым, выдвигающий роль и значение прошлых „исторических“ фактов и явлений и связь их с настоящим. Кроме того, с чисто-педагогической и методической точки зрения, мы не должны еще забывать, что такой масштаб „современности“ понятен и приемлем для взрослых, лично переживавших данные события, тогда как для 10—12-летних детей этот масштаб не может так отчетливо восприниматься, потому что их личная сознательная жизнь началась позднее и выходит за его пределы. У них нет мерила, основанного

на личных переживаниях по контрасту, что есть теперь и что было прежде. Вот почему приходится признать, что понятие „современности“ в силу своих специфических черт трудно поддается точному и ясному логическому определению.

То же самое придется констатировать, если подойдем к определению „современности“, так сказать, в пространстве, географически. Можно представлять и изучать современность в виде экономических и общественных отношений своего ближайшего района, своей деревни, своего города, своего округа,—все это будет современность, но в более тесном краеведческом масштабе. Но „современность“ в процессе изучения может быть раздвинута до более широких пределов своей страны и за ее пределы — вплоть до охвата человеческих отношений всего существующего мира. Можно поэтому по существу не возражать против того определения, какое дал этому понятию В. Н. Шульгин: современность есть „империализм и СССР“, понимая под империализмом, согласно В. И. Ленина, новейший этап разлагающегося, умирающего капитализма, а под СССР — прорыв империализма, известную ступень на пути к коммунистическому обществу [1]). Это определение большого масштаба, совпадающего с пониманием „современности“, как переживаемой нами эпохи Октябрьской революции, в результате которой произошло образование Союза Сов. Соц. Республик и установление известных взаимоотношений Союза с окружающим ее капиталистическим миром. Но если это определение широко хронологически, то оно всеоб‘емлюще географически, так как захватывает в сущности весь мир со всеми сложнейшими общественными отношениями всего человечества, а между тем он оставляет открытым вопрос о том, какие моменты современности следует иметь в виду, в каких комбинациях, в каких размерах, как лучше всего сообщить их детям различного возраста, как помочь им лучше всего осознать их [2]). Одно, например, понимание „империализма“ с теми пятью признаками, какие устанавливает В. Н. Шульгин по Ленину [3]), в какой бы популярной форме ни трактовать его детям, будет недоступно для них до известного возраста (по крайней мере, до 4 года обучения I ступени), а между тем работа детей младших трех групп тоже должна базироваться на посильном для них осознании современности понимаемой в более узком и близком для детей смысле,

---

[1]) См. в сборн. „Современность и обществоведение в школе“, изд „Новая Москва“, 1923 г., ст. В. Н. Шульгина „Современность и дети“ стр. 12—15.

[2]) Там же, стр. 12, 28.

[3]) „Империализм есть капитализм на той стадии развития, когда сложилось господство монополии и финансового капитала, приобрел выдающееся значение вывоз капитала, начался раздел мира международными трестами и закончился раздел всей территории земли крупнейшими капиталистическими странами“.

соответствующем их возрасту и развитию. Справедливо Б. Н. Жаворонков отмечает еще и ту слабую сторону приведенного выше определения „современности", что при всей широте его в смысле географическом оно оказывается все же односторонним, так как неправильно суживает борьбу рабочего класса всего мира с капиталистами всего мира за преобразование мира на коммунистических основаниях до представления этой борьбы только между СССР и мировым империализмом [1]).

Таким образом приходится констатировать, что понятие „современности" не содержит в себе качества логической категоричности, одинакового содержания и об'ективной для всех обязательности, а на содержании этого понятия отражаются местные и индивидуальные условия общественной жизни.

Для нас, граждан СССР данного момента, „современность" в указанном выше широком понимании будет выражаться в условиях экономической и политической жизни, продиктованных Октябрьской революцией и постоянно видоизменяющихся в процессе борьбы за коммунистический строй. Реально это будет выражаться, приближаясь к определению В. Н. Шульгина, в жизни и борьбе СССР и мирового пролетариата с империализмом за осуществление коммунистического строя. Подходя педагогически к этому понятию, мы будем разуметь окружающую ребенка действительность, в которой он живет и которая влияет на его жизнь и развитие, отнюдь не ограничивая ее, однако, рамками физической и культурной среды, но вводя вместе с анализом общественно-организованного труда понимание общественных отношений, начиная с простейших семейных, и постепенно повышая уровень его сознания до понимания общественных классов, классовой борьбы и смысла революции. Поэтому в различных возрастах детей и в разных ступенях школы современность будет проводиться по-разному, в порядке постепенного осложнения и расширения этого понятия.

Вопрос о конструировании обществоведческого курса на основе современности в связи с принципом диалектического развития.

Но как бы то ни было, раз мы признали принцип современности важнейшим началом при выборе школьно-учебного и прежде всего обществоведческого материала, то это обязывает нас к новому конструированию школьного курса общественных знаний по сравнению с программой старой школы, в которой материал современности занимал второстепенное и третьестепенное место. Программы Научно-Педагогической Секции ГУС'а с самого первого своего появления в свет в 1923 году стали на точку зрения совре-

[1]) Б. Жаворонков — „Как работать по обществоведению на I ступени". 2 изд. „Раб. Просв.", 1925 г., стр. 23.

менности и дали такую концепцию учебного материала, которая на первых порах поразила резким контрастом в сравнении со старым содержанием. Собственно, тот материал, который был охарактеризован в предыдущих главах и который относится к экономическим дисциплинам и политпросвещению, почти сплошь является результатом проведения в обществоведении принципа современности.

Но вопрос о концепции обществоведческого курса не представлял бы больших затруднений, если бы дело ограничивалось только проведением этого принципа, если бы мы считали, что задача обществоведения заключается только в том, чтобы дети ознакомились с основными явлениями современной общественной жизни в их статическом состоянии, чтобы у них мог выработаться, как говорит проф. Сингалевич, правильный глазомер на окружающую общественность, который дал бы возможность молодежи в предстоящем строительстве жизни верно и ясно отличить здоровые начала от вредных и больных [1]). Материал, который дается только-что указанными общественными дисциплинами, был бы достаточен или почти достаточен для этой цели. Но дело в том, что школе и в особенности школе II ступени мы ставим более широкие задачи теоретические и практические. Мы хотим, чтобы школа дала не просто знание и элементарное понимание фактов и явлений современности, но чтобы в результате школьного курса могло получиться у учащихся научное миропонимание, более широкий охват фактов и явлений не только в их настоящем взаимоотношении, но в их происхождении, генезисе, понимание исторических корней современности и возможных перспектив в будущем. Поэтому и задачу обществоведения мы определили не только в осознании детьми живой окружающей действительности, жизни современного общества, но и тех основ, из которых оно выросло, тех причин, которые привели его к настоящему состоянию, и, наконец, целей и оснований будущего социального строя. Необходимо, одним словом, чтобы у учащихся сложился известный философско-марксистский взгляд на сущность общественного строя и общественного процесса. Такой взгляд им нужен потому, что в будущем они должны стать строителями общественной жизни не только в роли простых исполнителей чужих предначертаний, но и в роли организаторов-архитекторов общественного строя, обладающих не только глазомером практического дельца, но достаточно широким умственным кругозором.

Правда, совершенно прав М. Н. Покровский, когда он говорит, что марксистское мировоззрение в школе может

---

[1]) Проф. С. Сингалевич — „Обществоведение в трудовой школе", изд. „Раб. Просв.", М., 1925 г., стр. 23.

и должно быть проводимо не только при помощи политграмоты или даже обществоведения, и что марксизм — цельное миросозерцание, охватывающее все области знания; основные черты марксистского мировоззрения — материализм и диалектика—могут быть хорошо иллюстрированы на примерах из области естествознания; для того, чтобы дети поняли, что все на свете может быть об'яснено из простых и материальных причин и что все развивается диалектически, преподавателем может быть использовано любое явление природы (классический пример диалектического развития у Гегеля — рост растения). При помощи чрезвычайно удобного метода, какой дает в руки учителя комплексная система, естествознание об'единяется с обществоведением: явления природы легко связать с явлениями сельского хозяйства, а смена сельско-хозяйственных форм дает стержень для об'яснения диалектики семьи, затем общественных классов (рабство, крепостничество, батрачество, фермерство и соответствующие формы крупной земельной собственности) и т. д. Важно, чтобы, не проводя марксизма в виде особого предмета, в каждый комплекс, прорабатываемый в школе, будет ли это деревня, электрификация и т. п., было внесено известное идейное содержание, вытекающее из понятий материализма и диалектики. Таким образом к изучению марксизма в школе, как говорит М. Н. Покровский, можно и нужно приступить „гораздо раньше всякого обществоведения и отнюдь не смешивать марксизм с изучением Коваленко“ [1]).

Так дело как будто бы упрощается, и есть возможность обойтись с элементарным материалом из области природоведения и современных форм общественной жизни, чтобы у детей были заложены элементарные основы марксистского мировоззрения. Но только — элементарные. Тот же М. Н. Покровский говорит, что для того, чтобы закрепить в умах детей диалектическое понимание мирового процесса, необходимо проследить историю мироздания, смену хозяйственных форм, а в сфере социальных отношений — процесс борьбы, уничтожения предшествующего, водворения на его место нового, которое затем само будет уничтожено, чтобы дать место следующему; проследить, как на почве сельскохозяйственных культур древности возникает феодализм, который развивается, но затем, под воздействием новых экономических факторов, под воздействием индустриальной революции, исчезает и его место занимает капитализм, чтобы потом, после социальной революции, уступить место социа-

[1]) Доклад М. Н. Покровского на конференции ОПУ „Марксизм в программах школы I и II ступ.“, стр. 21, 27, 28 в сборнике „Программы ГУС'а и общественно-политическое воспитание“. Доклад Покровского напечатан и отд. изданием.

лизму. Одним словом, для полноты и цельности картины и большей углубленности представления, необходимо введение в школьный обществоведческий курс историко-культурного материала. Нельзя только жизни и жизненной борьбе предоставлять доделывание в учащемся материалиста и диалектика: „Школа должна выпускать максимально подготовленного к жизни человека и не должна отмахиваться от стоящей перед нами проблемы, возлагая ее на самую жизнь“ [1]).

Таким образом, если в обществоведческом курсе проработку материала необходимо базировать на современность, то также принципиально необходимо не ограничиваться изучением фактов и явлений современной общественной жизни в их статическом состоянии, а проследить возникновение и развитие, генезис этих явлений, по крайней мере важнейших из них. На ряду с материалом современности в обществоведение должен войти историко-культурный материал. Но как и в каком количестве, в каком взаимодействии войдут оба эти элемента—вот труднейший для разрешения вопрос в методике обществоведения. В теории и на практике выходит как-то одинаково несоразмерно: или современность занимает господствующее положение, оттесняя на задний план историю культуры и нанося тем ущерб марксистскому подходу, считая, что „марксизм есть историзм“, или, наоборот, курс обществоведения, построенный на основе историко-культурного материала, загоняет „в подвал“ современность, что представляется еще более неприемлемым. Мы имеем уже ряд опытов разрешения этого вопроса в теории и на практике. Необходимо к ним присмотреться, чтобы разобраться в этом сложном вопросе.

Три опыта построения обществоведческого курса на основе современности. Опыт М. Н. Коваленского.

Проходя мимо первоначальных опытов нащупывания нового русла, по которому должно пойти обществоведение, опытов, выразившихся в многообразных программах центра и провинции первых лет революции, мы остановимся на трех наиболее крупных, по нашему мнению, моментах выработки обществоведческой программы, поскольку они относились к урегулированию вопроса о современности и истории. Это опыт построения обществоведческой программы М. Н. Коваленского, разрешение этого вопроса в действующих, но перманентно развивающихся программах ГУС'а, и, наконец, современные ленинградские программы по обществоведению, нашедшие свое об'яснение и истолкование в книге А. Е. Кудрявцева „Очередные вопросы методики обществоведения“ [2]).

---

[1]) Там же, стр. 29.
[2]) Гос. Изд. Ленинград—М. 1925 г.

Опыт Коваленского [1]) в настоящее время имеет только исторический интерес, и мы останавливаемся на нем потому, что он в свое время обратил на себя внимание как по обстоятельной мотивировке, так и потому, что исходил не только от имени авторитетного педагога, теоретика и практика, но и от имени ставшего также весьма авторитетным учреждения — Центр. гуманитарно-педагогического института в Москве (теперь Институт методов школьной работы).

М. Н. Коваленский не подвергал принципиально сомнению образовательную ценность исторического материала, указывая на то, что он не стал бы возражать, если бы современность и древность умещались в нашей школе и могли бы быть проработаны наилучшим способом. „Если бы можно было, — говорит он, — получить историка, который мог бы равномерно преподавать в школе всю историю, то никто не стал бы, вероятно, спорить и требовать изучения части истории, касающейся современности“ [2]). Но когда перед школой стоит дилемма пожертвовать современностью или древностью, так как то и другое не может быть пройдено в школе в виду громадности материала, ограниченности времени и необходимости применения активных методов работы, то новая школа, вопреки традиции, должна предпочесть современность; последняя должна быть решительно выдвинута вперед; она должна составить центр внимания, так как в этой современности разыгрывается вся революционная борьба, и с ней должен быть знаком „выходящий из трудовой школы творец новых миров“. Но, установив это положение, Коваленский не занимается разработкой вопроса о том, какой же материал современности нужно ввести в обществоведческую программу, и сосредоточивает свое внимание исключительно на установке историко-культурного материала, какой может быть включен в обществоведение на основе изложенных выше принципов. У него можно даже подметить тенденцию, что материал для современности дает та же история, взятая только в новейших ее периодах. Поэтому Коваленский озабочен таким составлением историко-культурной программы, чтобы в ней были выдвинуты новейшие эпохи и сокращены отделы древности. Так как о систематическом курсе истории не может быть и речи, то нужно перейти к тематической проработке исторического материала, выдвинув ряд тем, которые должны быть все же связаны между собою в определенную цепь. В программе нужно оставить лишь то, что необходимо, чтобы понять современность. Конкретно сюда подойдут, по Коваленскому, следующие отделы.

---

[1]) См. его статью — „Современность и обществоведение“ в сборнике „Современность и обществоведение в школе“. Изд. „Новая Москва“, 1923 г.

[2]) Цитир. статья, стр. 43.

Первая, исходная, тема — контрастная картина современности, как века машин, и первобытной культуры каменного века. Совершенно необходимо связать современную культуру, как последнее достижение человеческой истории во всех областях, с первобытной культурой, картину „современного броненосца и колоды, в которой переплывали через реку дикари“. Необходимо сопоставить эти предметы для того, чтобы сделать вывод об эволюции от одного полюса до другого. Затем следуют темы: феодализм в России и на Западе, крепостное хозяйство и крепостное право XVIII в. на Западе и в России, промышленная революция, буржуазный строй и пролетариат, социализм, как идеология пролетариата. Вот краткая схема историко-культурного материала, который может быть оставлен в обществоведении. При этом выпадали из привычного исторического курса старой школы такие отделы, как Восток, Греция и Рим, фактическая история „средних веков“, реформация, гуманизм и католическая реакция, Киевская Русь, Смутное время и т. д. Для того момента (1922—23 гг.) такое сокращение исторического курса, по признанию самого М. Н. Коваленского, производило впечатление форменного погрома; но на самом деле это был один из умеренных проектов, сохранявших эволюционно-исторический принцип построения курса и все основные этапы историко-культурного процесса, от первобытной культуры до современности. Этой чертой в конструировании курса проект Коваленского отличается от программ Научно-Педагогической Секции ГУС‘а, начавших выходить с 1923 г. Но о программе Коваленского трудно судить в целом, так как он не дал цельного построения обществоведческого курса на основе современности.

Опыт программ ГУС‘а. Первое впечатление от гус'овских схем (изд. 1923 г.) было таково, что они, построенные всецело на основе современности, совершенно игнорируют принцип эволюционно-исторического построения обществоведческого курса. Действительно, исторический материал в первом концентре школы II ступени сведен до минимума, еще меньшего, чем у Коваленского; в расположении материала отсутствует хронологическая последовательность, в историю делаются лишь краткие экскурсы к случаю, для об‘яснения того или другого явления современности, в виде справки или иллюстрации, — одним словом исторический материал здесь не представляет самостоятельного значения, а носит исключительно служебный характер по отношению к современности. Здесь можно усматривать полное торжество идеи современности над историзмом и почувствовать недостаточность генетического об‘яснения отдельных явлений современности и всего процесса общественного развития в целом.

Но такое представление от схемы ГУС'а получается в том случае, если мы берем изолированно первый концентр II ступени от второго, старшего, концентра. В целях более правильной оценки построения курса обществоведения во II ступени следует взять всю концепцию в полном ее об'еме. По замыслу составителей программ, тот и другой концентр должны представлять по совокупности нечто цельное, в задачу которого отнюдь не входило выпустить учащегося с отрывочными знаниями, лишенными обобщения и систематизации. Но соотношение двух концентров должно быть таково, чтобы первый концентр дал учащимся запас конкретных жизненных наблюдений, описательного по преимуществу материала, на базисе которого могли бы быть сделаны обобщающие выводы, и подростку дано эволюционное миросозерцание. В этом отношении большое значение должны были получить 8-й и 9-й годы обучения. Об этом значении писал А. В. Луначарский во вступительной статье к новым программам, говоря об истории труда и социологическом обзоре главнейших этапов развития человечества на 4-м году II ступени:

„Вы даете в ней историю прошлой культуры, как постепенный рост человеческого труда и приспособления природы, систематизировав в одну картину подлинную историю завоевания человеком природы... Вы дадите очерки истории общественных представлений, идеологии, очерк истории социологии, искусства и т. д., и это будет проводиться по всем этапам до настоящего времени, т.-е. через дикарский, варварский и полуварварский этапы до капиталистического, чтобы дойти до той картины, чем в конце концов может быть человеческое общество при том правильном строе, который должен быть у нас".

Пятый же год (II ступени), по выражению Луначарского, „весь переходит из прошлого в будущее... Подросток в этот пятый год становится как бы творцом жизни: позади него целый мир, а впереди целая арена деятельности" [1]). На основе познания окружающей действительности, углубленного социологическим обзором исторического прошлого, подросток должен выйти из школы вооруженный научно-марксистским взглядом на мир, человеческое общество и ближайшие перспективы будущего.

Насколько целесообразно такое разграничение описательного и обобщающего материала по двум концентрам II ступени, мы остановимся на этом несколько ниже. Но здесь мы не можем не отметить того важного на наш взгляд обстоятельства, что составители программ ГУС'а отнюдь не имели намерения свести работу в школе II ступени только к изучению современной общественности, не углубленной изучением эволюционного процесса; но, наоборот, последней

---

[1]) „Нов. программы для единой трудовой школы". Изд. 1923 г., стр. 7—8.

стороне дела придается не маловажное значение, так как целью всей работы является не простое накопление материала, как справедливо говорит проф. Сингалевич, а изучение общества, как целого, закономерно развивающегося организма, учет тех сил, которые направляют собой социальную эволюцию [1]).

Обществоведческий курс в целом таким образом не только не исключает историзма, исторического подхода к общественности, но необходимо его предполагает, включая в себе исторический элемент. Поэтому вряд ли принципиально можно противополагать обществоведение и историю, как это делает проф. Сингалевич, говоря, что „центр социально-исторического образования должен лежать не в истории, а в обществоведении“; вряд ли правильно он, выдвигая значение современности, принижает исторический элемент, низводя его исключительно к вспомогательной служебной роли. Такая постановка вопроса дает повод некоторым, не в меру усердным сторонникам ее (можно даже констатировать разделение по этому вопросу методистов на два лагеря — москвичи и ленинградцы) пренебрежительно отзываться о „старушке-истории“, отжившей уже будто бы свой век. Если в процессе изучения мы должны брать явления общественной жизни не только в их статическом состоянии, но в их генезисе, если история — conditio sine qua non, условие, без которого мы не можем понять жизни общества достаточно глубоко, ни об‘яснить ее основ, то здесь принципиально нужно говорить о равноправном значении того и другого элемента — современности и истории. Этого требует социологический, единственно правильный подход к разрешению данной проблемы. Другой вопрос, насколько необходим эволюционно-исторический порядок в расположении курса или при его отсутствии, насколько глубоко должна быть дана историческая перспектива для того или другого изучаемого общественного явления. Это будет зависеть от технических внешних условий, каковыми будут продолжительность сроков обучения, возраст учащихся, большая или меньшая степень элементаризации курса и т. д.

Но мысль о разграничении материала, конкретного и синтезирующего, по двум концентрам II ступени, резко проведенную в программах ГУС‘а, едва ли можно признать удачной как по существу, так и в силу тех жизненных условий и требований, какие пред‘являются в данный момент школе II ступени. От такого разделения проигрывают оба концентра, взятые в отдельности, а значит, и вся школа в целом. В первом концентре, которому придается пропедевтический характер, чувствуются случайность и отрывочность

---

[1]) Пр. С. Сингалевич — „Обществоведение в труд. школе“, стр. 24.

тех исторических экскурсов, которые там намечаются, слабость и затушеванность исторической перспективы, не дающая возможности подходить с достаточным пониманием к явлениям современности, и в результате этого неясность и недостаточная обоснованность той марксистской концепции, которая должна бы получиться у учащегося к концу семилетки. Цельного диалектического процесса в развитии современного общественного строя в отчетливой форме в его сознании не может отложиться уже в силу того, что первоначальное исходное звено этого процесса, первобытная культура, ему совсем не известно. Невыясненной остается и вторая стадия этого процесса — феодализм в его экономической и политической форме, так как программа 5-го года обучения, где ему было бы подходящее место, не содержит необходимого для этого материала. В истории общественных классов и классовой борьбы в переломный момент возникновения промышленного капитализма серьезным пробелом представляется опущение французской революции конца XVIII в., на что нами было уже указано выше, и т. д.

В то же время при сосредоточении социологического обзора на 8-м году обучения вряд ли практически представится возможность проработать активными методами этот обширный обзор при слабой проработке конкретного историко-культурного материала в первом концентре, в особенности, если понимать задачу этого социологического обзора так широко, как ставит ее А. В. Луначарский в приводившейся нами выше цитате, т.-е. дать в нем не только историю труда и политического быта, но историю идеологии, даже очерк социологии, искусства и т. д. Можно в сильной степени опасаться, что работа фактически сведется к сухому конспективному курсу истории культуры, да и то с большими урезками при крайней ограниченности времени. Да и по существу вряд ли целесообразно придавать ему исключительно книжный, теоретический характер, грозящий отрывом от жизненного материала современности на целый год.

А нужно, кроме этого, принять во внимание в настоящее время неопределенную судьбу второго концентра II ступени — намечающуюся тенденцию его профессионализации или даже превращения его вообще в профессиональную школу. В первом случае в программу 2 концентра придется включить значительное количество нового материала специального характера в соответствии с уклоном школы, и поэтому еще труднее будет ставить там целый теоретический курс историко-культурного содержания. Второй же случай грозит и полным отрывом 2 концентра, что выдвигает вопрос уже о полной самостоятельности семилетки, что требует иной постановки задачи этого типа школы, а следовательно, и соответственной перестройки его программы, при которой

расчет на его систематизацию и обобщение материала, проработанного в первом концентре, в дальнейшем уже совсем отпадает. Самостоятельная школа - семилетка, как известно, уже в настоящее время существует в значительном количестве; поэтому изменение ее программы в указанном нами направлении становится вопросом в достаточной степени актуальным.

Опыт А. Е. Кудрявцева и ленинградских программ.

Реакция против сокращения до nec plus ultra историко-культурного материала в курсе обществоведения привела на практике к любопытному в своем роде сепаратизму, выразившемуся в составлении особых программ для школы II ступени, в том счете и программы по обществоведению, — это программы Ленинградского Губоно, вышедшие в 1925 году. Мы уже упомянули выше об особой методической работе по обществоведению А. Е. Кудрявцева, тесно связанной с только что упомянутыми ленинградскими программами. Последняя представляет большой интерес, как в своей критической части, посвященной постановке вопроса о взаимоотношении принципов современности и эволюции в программах ГУС'а и в методическом руководстве проф. С. П. Сингалевича, ставшего всецело на точку зрения и в части, посвященной конструированию обществоведческой программы на основе реставрации историко - культурного материала. Обратимся к рассмотрению названной работы, чтобы затем изложить и наш взгляд на разрешение этого вопроса.

Отмечая громадную заслугу программных схем ГУС'а, произведших подлинную революцию в школе введением совершенно новой конструкции школьного учебного плана и в частности новым построением обществоведческого курса, резко порвавшим с прежним академизмом и схоластикой, А. Е. Кудрявцев отмечает, однако, что схемы ГУС'а, являясь в своем роде революционной декларацией, устанавливающей новые принципы, нуждаются в серьезной методической проработке. В связи с изучением московских программ возникает ряд весьма важных методических вопросов. Так, самый вопрос о группировке материала, за исключением 5-й группы (книга А. Е. Кудрявцева вышла раньше появившегося недавно нового издания программ для первого концентра II ступени) остается открытым. Решение важнейшего вопроса при конструировании обществоведческого курса о взаимоотношении двух основных элементов обществоведения — современности и истории культуры хотя намечается достаточно определенно, но представляется мало обоснованным. Автор отмечает трафаретное обсуждение этого вопроса в существующей методической литературе: сначала критика старой школы, ее программных построений, методов работы, — отсюда отрицание не только старых программ, но и целых дисциплин,—дальше

ряд общих и горячих суждений на тему о задачах школы революционного времени и, как вывод из всего, требование решительного отказа от углубленного изучения прошлого и заполнения школьных программ исключительно материалом по современности, потому что только это жизненно, свежо и отвечает революционно-политическим задачам текущего момента. Автор, как методист, отмечает недостаточность одного социально-политического обоснования и требует правильного методологического и методического подхода к изучению современности в трудовой школе [1]). Первые три главы своей книги автор и посвящает тщательному анализу этого вопроса.

Считая решенной удачно проблему обществоведческого курса в отношении I ступени, А. Е. Кудрявцев находит, что не так дело обстоит со II ступенью. Признавая вместе с М. Н. Коваленским и М. Н. Покровским принципиальную важность исторического подхода к современности и считая, что марксистское обществоведение может быть построено только на историческом фундаменте, автор констатирует, что в программах ГУС'а дается иное решение этого вопроса: исторические экскурсы в близкое прошлое в первые три года II ступени, а на четвертом году — „социологический обзор главнейших этапов развития человечества" такого исторического подхода к современности дать не могут; на II ступени, так же как и на I, в качестве основного материала предлагается главным образом современность, второй же элемент — история культуры почти целиком выпадает. Аргументацию в пользу такого разрешения вопроса на II ступени С. П. Сингалевича в его методическом руководстве А. Е. Кудрявцев находит слишком общей и мало доказательной. Против С. П. Сингалевича он выдвигает два основных возражения. С. П. Сингалевич, отстаивая „курс на современность", во-первых, снижает задачи образовательно-воспитательной работы в школе II ступени до уровня I ступени, упуская из вида необходимость выработки единого и цельного миропонимания, для чего необходимо более углубленное изучение современности; во-вторых, к такой же постановке на II ступени приводит и комплексная система преподавания, требующая изучения вещей и явлений не изолированно, а во взаимоотношении, в их совокупности и сложности, при чем эта связь должна быть проводима на II ступени не только по горизонтали — в современности, но и по вертикали — в направлении их исторического развития. Генетический подход к современности — „азбука марксизма и коммунизма" — в схеме ГУС'а выявлен слабо. Между тем „закономерность совре-

---

[1]) А. Е. Кудрявцев — „Очередные вопросы методики обществоведения", стр. 8 и 88.

менной жизни является последним звеном в закономерном историческом развитии и из него вытекает. Ясно, что эту историческую закономерность мы должны дать на II ступени и дать ее не в виде разрозненных и случайно связанных между собой экскурсов в прошлое и не в форме схематического социологического обзора, не опирающегося на конкретный материал, а дать целиком — в последовательной смене основных этапов развития". Отсюда автор приходит к заключению, что история и современность должны входить в курс обществоведения, как *два равноправных элемента.* Проработка материала современности важна в методическом отношении, как отправный момент работы. Но если мы хотим понять окружающую жизнь во всей ее совокупности, то мы не можем остановиться на этом начальном моменте, а он поведет нас неминуемо дальше — к изучению современности в ее генезисе.

„Современная жизнь настолько сложна, что строить почти целиком на ней курс обществоведения не мыслимо. Необходимо создать навыки марксистского понимания жизни, а это особенно удобно сделать на устойчивом и не таком сложном, как современность, материале — историческом" [1])

К этим принципиальным соображениям А. Е. Кудрявцева, обосновывающим научную равноправность в обществоведческом курсе обоих элементов — современности и истории культуры, — мы всецело присоединяемся.

В самом деле, ведь реальным об'ектом познания в обществоведении является не современность и не история культуры сами по себе, а общество, жизнь общества в тех формах, в каких она проявляется в настоящее время и в процессе ее исторического развития. Только изучив то и другое, и не иначе, мы можем познать основы общественной жизни. Поэтому одинаково односторонней будет такая постановка учебной работы, которая сводила бы курс общественных знаний к изучению прошлого, как это было в старой школе, так и излишний перегиб в сторону современности, доходящий до игнорирования эволюционного процесса. В истории этого вопроса можно подметить аналогию с пониманием трудовой школы и принципа трудового обучения. В первые моменты революции, под влиянием сильнейшей реакции против схоластической школы—учобы, принцип физического труда был выдвинут, как единственное основание школьной работы, а книга и умственный труд были подвергнуты остракизму. Но прошел первый период подчас наивного увлечения „самообслуживанием учащихся", и понемногу стало восстанавливаться „реномэ" умственного труда в школе. М. Н. Покровский очень удачно усмотрел здесь своего рода процесс

---

1) Там же, стр. 19—21.

диалектического развития с его тезой, антитезой и синтезом [1]). Нам думается, что нечто похожее произошло и с вопросом о взаимоотношении современности и истории культуры: теза — все в прошлом, антитеза — только современность, и намечающийся синтез — равноправие обоих элементов.

Так следует рассматривать вопрос принципиально. Но дальше нужно учитывать педагогический подход и внешние условия — продолжительность сроков обучения и пр. На разных ступенях школьного обучения работа ставится, естественно, не одинаковой: на первой ступени и современность и историческая эволюция изучаются более элементарно, на следующей — глубже. И вот на II ступени очень многое зависит, нам думается, от продолжительности курса. Если бы мы в данный момент располагали средней школой в прежнем об'еме, или если бы нам удалось установить хотя бы пятилетнюю общеобразовательную среднюю школу с двумя концентрами, то, может быть, и можно было бы ввести без ущерба для „современности" тот „тематический курс истории культуры", который предлагает А. Е. Кудрявцев. Но теперь, когда мы можем говорить более определенно только о школе-семилетке с трехлетним всего-на всего курсом средней школы, — это то, что приблизительно в системе народного образования дореволюционного периода представляло высшее начальное училище, — принять тот курс обществоведения на базе историко-культурного материала, который предлагает А. Е. Кудрявцев, нам представляется невозможным уже в силу того обстоятельства, что совместить этот обширный учебный багаж с тем материалом, который диктуется современностью (экономическая география, политическая экономия, экономическая политика, политпросвещение и пр.), представляется решительно невозможным без ущерба для последней и без ущерба для активных методов работы. В виду крайне ограниченного времени и небольшого возраста учащихся придется элементаризировать и основную задачу обществоведения — развитие научного миропонимания, и соответственно этому сокращать и урезывать материал, а также отказаться и от эволюционно-исторического построения курса.

Таковы первые возражения А. Е. Кудрявцеву, вытекающие из практических соображений. Но и помимо того, если их оставить в стороне, нам представляется некоторая несогласованность между принципиальным обоснованием и тем конкретным разрешением вопроса о взаимоотношении современности и истории культуры, когда мы обращаемся к составленной им программе обществоведческого курса. Прежде

---

[1]) См. его доклад „Схемы II ступени" в „Нов. программах для единой трудовой школы", изд. 1923 г., стр. 15—16.

всего принцип равновесия элементов, установленный самим автором, им скоро забывается и совсем не выдерживается, когда он приступает к составлению конкретной программы.

Чтобы убедиться в этом, достаточно заглянуть в прилагаемую к книге программу по обществоведению. В ней, несомненно, доминирует и по количеству, по главенствующей роли в процессе проработки, материал истории культуры над современностью. Этого автор нисколько и не думает скрывать, говоря на стр. 132, что в отношении первых двух классов „современность“ занимает подчиненное в отношении истории культуры положение, а несколько раньше (на стр. 114) по тому же поводу говорит следующее:

„Если в первом классе не всегда возможно возражать против перенесения центра тяжести на столбец современности (изучение сельского хозяйства), то во втором классе приходится настаивать на перенесении центра работы на тематический курс истории культуры. При такой постановке дела проработка материала по современности является в высшей степени *ценным методическим приемом* (курсив наш, И. К.) для подхода к довольно сложному историческому материалу, необычайно важному для уяснения и глубокого изучения современности в последующих классах. Поэтому и самое построение первого столбца (темы по современности) должно согласоваться с построением *основной части курса — тем по истории культуры*“ (курсив наш).

К этому нужно добавить, что и в программе третьего класса правый столбец по истории культуры также, несомненно, отличается подавляющим количеством материала и сохраняет руководящую роль по отношению к столбцу по современности. Таким образом композиция гус'овской программы здесь перевертывается наоборот, при чем характерно об'яснение автора, что он „совершенно сознательно и с полным убеждением отстаивает в данном случае приоритет истории над современностью, но исключительно по соображениям методического, а также и методологического порядка“ (стр. 113).

Автор, к сожалению, забывает при этом, что несколько раньше (на стр. 12—21), по соображениям точно такого же порядка, он очень убедительно доказал правильность принципа, что история и современность должны входить в курс обществоведения как два равноправных элемента. Логически можно признать состоятельность его докаазательств только в одном случае, и мы полагаем, что он был прав только в первом, считая вместе с тем, что материал по современности важен не только, как методический подход к изучению истории, но имеет самостоятельное ценное значение и на втором году обучения II ступени.

Конструкция обществоведческой программы А. Е. Кудрявцева вызывает сомнение еще и по следующим соображениям. Свой „тематический курс“ истории культуры он тщательно отграничивает от так называемого „систематического

курса“ истории, старательно доказывая, что между ними целая пропасть. Но что такое „тематический курс“ по существу, каковы его отличительные черты и что такое „систематический курс“? Нужно ли уж так бояться системы в построении курса, как этого боится А. Е. Кудрявцев, обвиняя в этом грехе между прочим даже и московские программы ГУС'а при конструировании материала современности?

Тематический курс истории культуры, как определяет его сам автор,—это есть ряд комплексов прошлого, расположенных в последовательном порядке, при чем каждый из таких комплексов соответствует определенному этапу закономерного исторического процесса (стр. 24). Обращаясь к самой программе, заголовки „комплексных“ тем мы читаем в таком виде: 1. Первобытная культура. 2. Земледельческие культуры Востока. 3. Рабовладельческие культуры Греции и Рима. 4. Феодализм в Европе. 5. Хозяйственный переворот в Европе и т. д.,—всего 10 тем. Право на название этих тем „комплексными“, по мнению автора, дает ему то обстоятельство, что задачей отдельных тем и всего курса в целом является не изучение отдельных исторических фактов и явлений, а связывание их в единый и цельный комплекс с выведением из основного определяющего фактора всех остальных сторон исторического целого. Каждая тема должна охватить все стороны и проявления исторического прошлого на данной ступени развития, начиная с экономической базы и кончая самой верхней надстройкой, включающей в себя высшие идеологии. Между отдельными темами должна быть установлена теснейшая связь в интересах сохранения исторической динамичности.

Вот отличительные черты „тематического курса“ истории культуры по Кудрявцеву. Спрашивается, чем же он по существу отличается от систематических курсов истории — не Иловайского и Елпатьевского, конечно, о них мы говорить не будем,— там система основана на простой хронологической последовательности, — а, например, Виппера, Коваленского, Покровского или, положим, новейшего курса западно-европейской истории Лукина — Антонова. У них мы тоже найдем разделение курса на отделы по основным этапам исторического развития с заголовками (темами) этих отделов, приблизительно равнозначащими, хотя они и не называют их комплексными; отделы у них охватывают по возможности все стороны исторического процесса. Правда, они грешат нередко в том отношении, на которое указывает А. Е. Кудрявцев, что историческая динамика в подлинном смысле им не всегда удается, т.-е. характеристика отдельных сторон исторического процесса — хозяйство, общество, государство, идеология—только внешне систематически примыкает одна к дру-

гой, не составляя „цельного и внутренне обусловленного живого комплекса исторических явлений". Но если эта задача не всегда удачно разрешается опытными и авторитетными специалистами—историками-марксистами, или, правильнее, работа в этом отношении только начата и далеко не доведена до конца, — и дело здесь, конечно, не в черезмерной полноте систематических курсов, как думает А. Е. Кудрявцев, — то учителю-обществоведу выполнить такое задание на практике будет гораздо труднее, чем составить обществоведческую программу в соответствующем духе. Пока учитель не будет обеспечен соответствующими пособиями, на него вряд ли можно взваливать такую трудную задачу. Что же касается той стороны дела, что тема-комплекс должна служить освещению определенной стадии развития, а не истории какой-либо страны, то мы полагали бы, что эта точка зрения, рассматривающая исторический процесс на примерах наиболее типичных культурных стран, далеко не является новостью именно для систематического курса истории. Поэтому, доводы рассматриваемого нами автора, что его „тематический курс" истории культуры представляет нечто особенное и отличное от марксистски выдержанного систематического курса истории, нам представляются мало убедительными. Да и в систематичности ли тут дело вообще? Нам кажется, что иначе, как систематически, курс истории и нельзя строить, иначе он будет просто бессистемным или же в лучшем случае элементарно-эпизодическим. Но ведь не о таком курсе идет здесь речь. Можно, разумеется, класть разные принципы в основу системы, и в этом смысле можно спорить о преимуществах эволюционно-исторического или тематически-группового порядка изложения; этот вопрос представляется нам весьма серьезным, и мы на нем ниже остановимся. Но предварительно необходимо рассмотреть еще одно, как нам кажется, слабое место в построении курса А. Е. Кудрявцева.

Содержание курса распределяется по двум параллельным столбцам, из которых один состоит из ряда тем по современности, а другой — по истории культуры. Руководящее значение при группировке тем обоих столбцов имеет ряд исторических тем, соответственно которым группируются и темы по изучению современности. По предположению автора, темы обоих параллельных рядов должны быть тесно связаны между собой, так, чтобы внутренняя связь и единство построения были проведены „не только по вертикалям (в пределах каждого столбца), но и по горизонталям (между обоими столбцами)". Что касается порядка проработки обоих столбцов, то он не совсем ясно представляется из об'яснений автора. С одной стороны, дело представляется таким образом: от исследовательской экскурсии и материала

жизненных наблюдений учащиеся переходят к лабораторной проработке соответствующей по содержанию исторической темы, и тема по современности должна предшествовать согласованной с ней теме по истории культуры (стр. 101—102). В другом месте (стр. 111) автор говорит о параллельном прохождении тем и ставит вопрос о соотношении между обоими столбцами „цельного и единого курса". Первый порядок представлялся бы вполне естественным, но он, повидимому, будет применяться в тех параллелях (а их значительное количество на пространстве программы), где тема по современности сводится лишь к экскурсии, а весь теоретический материал относится к истории культуры (см., наприм., параллели тем 3-й (по современности) и 6-й (по истории культуры) или 4-й и 7-й; для 2 и 3 историко-культурной темы нет совсем параллели современности). В этих случаях изучение современности сводится почти на-нет, и о взаимоотношении обеих параллелей говорить не приходится. Там историко-культурный материал подавляет безоговорочно. Что касается тем другого порядка, где и в столбце по современности есть значительное содержание (напр., „Современная деревня" и „Феодализм в Европе", „Город и деревня" и „Хозяйственный переворот в Европе" и др.), то здесь есть, конечно, известная связь по теме, но живую связь отдельных моментов в процессе проработки этих тем установить будет не легко как-раз вследствие того, по нашему мнению, что автор грешит в трактовке историко-культурных тем тем самым недостатком, в котором он обвиняет московские программы в отношении материала по современности—излишней детализацией и систематизацией исторического курса. Мы не будем говорить о темах по Востоку, Греции и Риму, которые выдвигаются факультативно. Слишком большой детализацией отличаются темы „Хозяйственный переворот в Европе" и „Эпоха торгового капитала", в особенности если рассчитывать только на трехгодичный срок обучения в средней школе. Так или иначе, но автор, который дает очень обстоятельную методическую трактовку каждой темы по истории и современности в отдельности, не дал, однако, ясных руководящих указаний к согласованию их в процессе практической проработки. Между тем при слабой внутренней увязке двух параллелей, современности и истории, дело может легко свестись к их разрыву и нанести удар единому и цельному обществоведческому комплексу.

Подводя итоги всему сказанному о содержании и конструировании ленинградских программ по обществоведению и о методической работе их истолкователя А. Е. Кудрявцева, *мы отмечаем, с одной стороны, правильность их принципиального положения о соотношении материала*

современности и истории в курсе обществоведения, но в то же время констатируем, во-первых, невыдержанность этого принципа ни в программах, ни в методике Кудрявцева; во-вторых, чрезвычайную перегруженность курса историко-культурным материалом и, в третьих, наконец, возражаем против эволюционно-исторического порядка построения курса, наносящего серьезный ущерб идее комплексности курса.

Мы остановились, однако, так продолжительно на разборе книги А. Е. Кудрявцева потому, что признаем за его работой крупное значение в небогатой методической литературе по обществоведению. Ему первому принадлежит честь самостоятельной критической постановки и серьезного анализа вопроса о взаимоотношении принципов современности и диалектического развития, который рано или поздно должен найти свое благополучное разрешение.

Принципы конструирования курса на основе современности и диалектического развития.

Мы отметили слабые стороны в построении курса как по типу московских, так и ленинградских программ. В тех и других можно считать бесспорным только одно общее принципиальное положение о необходимости обоих элементов — современности и историко-культурного материала в обществоведческом курсе. На такой точке зрения стоит и новейшее издание программ ГУС'а, что видно из следующего утверждения: „Само собой разумеется, что эти „движущие силы“ нашей современности не могут быть ни найдены, ни поняты вне исторической перспективы, без наблюдений за их развитием. В противном случае учащиеся могли бы усвоить вредное „фетишистское“ отношение ко многим временным и относительным этапам социалистического строительства, как это было, например, с изживанием привычек „военного коммунизма“. Поэтому знание современности не ограничивается только установлением и описанием ее фактического содержания, но непременно углубляется изучением того или иного общественного явления в его более или менее длительном развитии [1]). Но в противоположность тому, что ленинградские программы в курсе обществоведения первых трех лет II ступени стоят на точке зрения приоритета историко-культурного материала, программы ГУС'а выдвигают определенно приоритет материала современности. Но нам думается, что если и нельзя требовать „полноты и глубины марксистского мировоззрения“ от учащихся первого концентра, как говорит об'яснительная записка по обществоведению к последнему изданию программ ГУС'а, то нельзя также по методологическим соображениям

---

[1]) „Программы для первого концентра шк. II ступени“, изд. 1925 г., стр. 43—44.

согласиться с такой постановкой курса на II ступени, чтобы дать искусственно укороченный процесс исторического развития человеческого общества — только с момента „смены торгового капитализма промышленным“. Вряд ли можно говорить о заполнении недостающей глубины изучения „высокой эмоциональной настроенностью детей“. То и другое — дело необходимое, но все же различное и одно другое отнюдь не заменяющее. Дело здесь не в „дальних“ экскурсах в историю, а в том, что от детей, оканчивающих II ступень, хотя бы в виде школы-семилетки, которым мы считаем необходимым говорить об истории мироздания, о происхождении человека, о возникновении частной собственности и религии, о классовой борьбе, мы не можем не требовать представления о цельном процессе общественного развития и основных его этапах, иначе все только что перечисленные понятия действительно останутся в головах учащихся неосмысленными фетишами по методу блаженной памяти катехизиса Филарета. Мы бы думали, что это дело уже не такое громоздкое и неосуществимое в курсе обществоведения и могло бы быть выполнено без явного ущерба для материала современности. Труднее здесь разрешить общий вопрос о методе построения обществоведческого курса, при чем выбор, очевидно, тут может быть только между двумя методами изложения — эволюционно-историческим и групповым. При разборе книги А. Е. Кудрявцева мы уже убедились, к каким затруднениям приводит первый, в серьезной степени подрывая систему комплекса. Если мы хотим остаться на почве обществоведения, как цельного органического комплекса общественных знаний, нам необходимо сохранить групповой метод, принятый в московских программах ГУС'а, внеся в него некоторые коррективы. Но мы должны признаться, что без шероховатостей здесь не обойдется, и дело будущего, дело продолжительной методической проработки на основе не менее продолжительного опыта создание стройного и выдержанного курса обществоведения на II ступени.

Принцип современности при тематически групповом построении проводится естественно и просто, так как каждая комплексная тема начинается с постановки и проработки того или иного вопроса современной трудовой и общественной жизни, при чем чаще всего мы пользуемся здесь в качестве исходного момента материалом экономической географии и отчасти политической экономии. Так мы поступаем, изучая сельско-хозяйственное производство и быт деревни и производство и быт города на 5-м и 6-м годах обучения; при этом мы не ограничиваемся только экскурсией и не боимся, подобно А. Е. Кудрявцеву, перейти от жизненных наблюдений к книге, справочнику и вообще лабораторной проработке, но на первых порах не исторического материала,

а материала современности. Кроме того, на 7-м году обучения, а отчасти и в конце 6-го современность в смысле переживаемой эпохи и текущего момента целиком войдет в программу, и в этой части в согласовании ее с историческим материалом затруднений не встречается ни в московской, ни в ленинградской программах. На эти затруднения приходится наталкиваться главным образом в первых комплексных темах 5-й и 6-й групп. Вводя историко-культурный материал в курс обществоведения, мы преследуем двоякую цель. Во-первых, мы углубляем проработку важнейших явлений современности, ставя вопрос об их происхождении и развитии, их генезисе, рисуем историческую перспективу, на фоне которой данные явления возникают и развиваются вплоть до современного их состояния. Удобным методом для перехода от современности к прошлому будет использование анализа пережитков прошлого в настоящем, что представляется возможным для каждой из более крупных, по крайней мере, тем современности. Возьмем ли мы производство и быт деревни или города в экономике, социально-политических отношениях, и в идеологии того и другого мы найдем достаточный благодарный материал в виде пережитков прошлого для того, чтобы перебросить живой мост от настоящего к прошлому. В дореволюционной еще методической литературе этот вопрос в достаточной степени разработан [1]); из новых методик здесь полезнее всего будет книжка А. Е. Кудрявцева. Насколько глубоко и широко следует делать исторический экскурс в ретроспективном порядке, здесь придется считаться с соображениями различного порядка. С одной стороны, нужно быть экономным в использовании времени и сил учащихся и не расширять исторического обзора непременно до охвата всего комплекса явлений, как думает А. Е. Кудрявцев. Мы считали бы, что здесь важнее всего две стороны общественной жизни прошлого: экономическая и социально-политическая; экономику мы дадим на материале истории труда и народного хозяйства, а в социально-политических отношениях важнее всего история классов и классовой борьбы; что же касается идеологии, то мы предпочли бы ее в некоторых случаях, в целях разгрузки обществоведческого курса, связать с языком и словесностью, поставив последнюю в связь с обществоведением в порядке корреляции.

Но необходимо несколько иначе ставить вопрос, когда мы берем историческую перспективу в вертикальном направлении. Мы уже указывали выше, что здесь, по совокупности, на материале первого концентра II ступени нужно дать представление об историческом процессе в целом, по отношению

[1]) См. в особенности кн. Уланова — „Опыт методики истории в начальной школе".

к которому современность является лишь заключительным звеном. Тематически-групповой метод построения курса здесь не будет представлять непреодолимых затруднений. Распределение комплексных тем, начиная от сельско-хозяйственного производства, благоприятствует такому расположению историко-культурного материала, которое соответствует основным последовательным этапам исторического развития. Вопрос только о том, где поместить первобытную культуру, как исходный момент исторического процесса. По схемам ГУС'а издан. 1923 г., как известно, предполагалось дать место первобытной культуре в социологическом обзоре 8-й группы. Но этот проект, судя по ходу дел, вряд ли может получить реальное значение. В новейшем издании программ первого концентра II ступени 1925 г. первобытная культура совсем не нашла себе места. Мы считаем это серьезным упущением и полагали бы своевременным восстановить права гражданства за первобытной культурой в курсе обществоведения школы-семилетки. Естественнее и проще всего поставить ее туда, где ей наиболее подходящее место — в начале курса. Методически это прекрасно аргументировано М. Н. Коваленским и А. Е. Кудрявцевым. Принцип современности от этого не только ничего не проиграет, но даже, наоборот, выиграет. Необходимо связать современную культуру, как последнее достижение человеческой истории во всех областях, с культурой первобытной. С разных сторон в элементарной форме представить в ярких образах картину современного века машин и каменного века. Необходимо сопоставить эти две эпохи для того, чтобы сделать вывод об эволюции от одного полюса до другого [1]). Тему „Современность и первобытная культура" лучше всего сделать введением или как бы маленькой пропедевтической частью обществоведческого курса. Программа А. Е. Кудрявцева весьма удачно намечает характер этого введения. Оно опирается на материал I ступени, подводит итоги и вместе с тем служит отправным пунктом для характеристики современной культуры во всей ее сложности и грандиозности и генетического подхода к ней путем контрастного сопоставления с первобытной жизнью человека. Единственным осложнением здесь может служить в процессе школьной работы чисто внешнее обстоятельство: необходимость использовать дорогое время в начале осеннего сезона для экскурсий в деревню для постановки темы о сельско-хозяйственном производстве. Поэтому, быть может, материал о первобытной культуре придется сжать и свести к самым минимальным размерам, однако наметив при характеристике эпохи неолита

---

[1]) Коваленский — „Современность и обществоведение" в сборнике под ред. Коваленского и Шульгина, стр. 42.

переход к земледельческой культуре. Это даст возможность естественно перейти к постановке темы о сельском хозяйстве в его настоящем и прошлом. При проработке этой темы встретятся самые большие затруднения для об'единения материала современности и истории, но отнюдь не по содержанию, а только по об'ему этого материала. Здесь нельзя ограничиться только экскурсом в крепостное право, но в видах цельности осветить важнейший этап процесса эволюции — сельско-хозяйственную культуру и социальные отношения эпохи феодализма. В видах экономии места и времени не придется и думать о сельско-хозяйственных культурах Востока, Греции и Рима, но и феодальный порядок в Европе взять только в развитом состоянии на примерах Франции и Северо-Восточной Руси, чтобы характеризовать далее возникшие на этой почве крепостнические отношения, их ликвидацию в России и пореформенное крестьянство вплоть до революции. Вполне правильна позиция программ ГУС'а (в новом издании 1925 г.), не углубляющая на 5-м году обучения проработки производственных задач деревни; для этого здесь не хватит времени. Но в то же время вряд ли можно признать удачным в новом издании программ включение в программу 5-го года огромной темы „Формы обрабатывающей промышленности". Это нисколько не выведет из затруднения городской школы при проработке деревенского материала и в то же время чрезвычайно загромоздит содержание программы 5-го года, и без того достаточно сложное. Здесь было бы вполне достаточно тщательной проработки темы „Связь деревни с городом". Но будет ли тема о формах обрабатывающей промышленности отнесена к 5-му или 6-му году обучения, она легко комплексируется с историческим ее обоснованием путем проработки вопроса „От ремесла через мануфактуру к фабрике", т.-е.—разложение феодализма под влиянием денежного хозяйства, эпоха торгового капитала и т. д. В остальном по вопросу о взаимоотношении материала современности и истории мы считали бы возможным остаться на почве программ ГУС'а, только с указанной выше поправкой относительно Французской революции. Более детальное изложение программы мы приводим ниже, в шестой главе нашей работы.

ЛИТЕРАТУРА к четвертой главе,

затрагивающая вопрос о взаимоотношении принципов современности и диалектического развития.

1. *Горев* — „Современность, как предмет обществоведения в школе II ступ.", в „Вестнике Просв.", 1922 г., № 3—5.
2. *Гансберг* — „Педагогика" и „Школа труда" в соответствующих главах.
3. *Дьюи* — „Школы будущего" и „Школа и общество".

4. „Современность и обществоведение в школе“, Сб. ст. под ред. Коваленского и Шульгина, изд. „Новая Москва“, 1923 г.
5. *Жаворонков* — „Как работать по обществоведению в школе I ступ.“, 2 изд. „Раб. Просв.“.
6. *Сингалевич* — „Обществоведение в трудовой школе“, изд. „Раб. Просв.“. М. 1925 г.
7. *Покровский* — „Марксизм в школе I и II ступени“.
8. *Кудрявцев* — „Очередные вопросы методики обществоведения“, Гиз., Ленинград, 1925 г.
9. *Стражев* — „Обществоведение в первом концентре II ступ.“, в сборн. „Программы ГУС'а и обществ.-политическое воспитание“.
10. Об'яснительные записки к программам ГУС'а 1923 г. и 1925 г. и к программам Ленинградского Губоно.

ГЛАВА ПЯТАЯ.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОБЩЕСТВОВЕДЕНИИ.

Краеведение в школе и децентрализация программ.

Кроме принципов современности и диалектического развития, есть еще одна идея, которая оказывает также могущественное влияние на выбор материала для обществоведческого курса в современной его постановке, — это построение школьного курса вообще и обществоведческого в частности на основе краеведения. Это приводит в свою очередь к весьма важному последствию — к децентрализации школьной программы: вместо единообразной, обязательной для всей территории РСФСР программы, последняя индивидуализируется, наполняется содержанием, отражающим условия местной жизни данного района.

Мысль о децентрализации школьных программ на основе краеведческого материала еще каких-нибудь 10 — 12 лет назад представлялась большим и смелым новаторством. Автору настоящей работы пришлось в свое время, обозревая новейшие течения в преподавании истории в дореволюционной школе, отмечать ранние и сравнительно робкие попытки передвинуть преподавание общественно-исторических дисциплин в школе на краеведческие рельсы [1]). За 10-летний период времени в этом отношении в школьной жизни произошел громадный сдвиг, стоящий в тесной связи с моментом второй Великой русской революции и с тем переворотом, который захватил всю русскую школу сверху донизу. Теперь уже не только в сфере педагогической теории, но и в самой живой, реальной действительности краеведческий принцип

---

[1]) „Вест. Воспит.“, 1915 г., № 3, стр. 107. См. также „Вопросы преподав. истории“, сборн. № 2, М. 1917 г., ст. Звягинцева „Опыты учебных книг по местной истории для начальных школ“.

проникает самым существенным образом в содержание и школьных программ и всей школьной работы.

Общенаучные и педагогические обоснования краеведения.

Ясны общенаучные и педагогические мотивы для проведения принципа краеведения. Школа не может не отражать в себе основных тенденций, в направлении которых развивается современная наука, тем более, что это направление диктуется требованиями жизни. Еще до революции можно было заметить большое стремление к децентрализации в области общественно-исторических дисциплин,—стремление, вытекавшее из необходимости синтетического обоснования общенаучных положений. Общеизвестно следующее замечательное по этому поводу суждение покойного историка И. Е. Забелина: „Пока областные истории с их памятниками не будут раскрыты и подробно рассмотрены, до тех пор все наши общие исторические заключения о существе нашей народности в ее различных исторических и бытовых проявлениях будут голословны, шатки, даже легкомысленны". В этом же смысле высказывался не раз проф. В. О. Ключевский. И действительно, мы видим, что целый ряд крупных ученых исторических монографий еще в дореволюционный период был посвящен исследованию областных вопросов и тем. Между тем со времени нашей последней революции сюда присоединились новые, весьма серьезные стимулы в связи с культурными и производственными задачами современности. Мы переживаем момент широчайшего и интенсивнейшего социально-экономического строительства; но это строительство может успешно совершаться в общегосударственном масштабе, если будет опираться на такую же интенсивную реформаторскую работу на местах. Отсюда — усиленная деятельность местных государственных хозяйственно-административных и плановых организаций в контакте с местными научными краеведческими обществами, отсюда — целое, можно сказать, общественное научно-краеведческое движение, выразившееся в быстром и повсеместном на территории Советского Союза росте научных краеведческих организаций, в об'единении их во главе с Центральным бюро при Всесоюзной Академии Наук, в созыве на протяжении трех лет двух всероссийских краеведческих конференций (в декабре 1921 г. и в декабре же 1924 г.), при чем на первой был поставлен специальный доклад (А. А. Яхонтова) „Краеведение и школа", а вторая организует уже особую секцию школьного краеведения. Весьма характерно указание наркома по просвещению А. В. Луначарского в речи при открытии Первой всероссийской краеведческой конференции, что эта конференция и все научно-краеведческое движение идет навстречу необходимости изучения и разработки естественных богатств России и что наше слабое знание их дает повод предпри-

имчивыми американцами отзываться о нас пренебрежительно; в личной беседе с одним из представителей заокеанской республики ему пришлось выслушать такое суждение по этому поводу: „Что касается ресурсов вашей страны, то наши знатоки России, вероятно, знают их лучше, чем ваши“. Луначарский отмечает черту некоторой хвастливости в суждении американца, но констатирует, что известные основания для него в старой России были.

Таким образом можно считать, что наша школа, вступая на путь проникновения своих программ краеведческим материалом, отражает здоровые веяния времени и идет навстречу требованиям интенсивного социалистического строительства.

Что касается педагогических обоснований краеведческого направления школьной и в частности обществоведческой работы, то уже в докладе А. А. Яхонтова на Первой всероссийской краеведческой конференции справедливо были выдвинуты троякого рода соображения: 1) краеведческий характер обусловливает наглядность и предметность обучения — принцип, провозглашенный еще Я. А. Коменским; 2) он создает возможность исследовательского подхода к научному знанию и 3) школа сама может служить делу исследования края путем массовых наблюдений по программам, вырабатываемым центральными и местными научными организациями. К этому нужно добавить еще одно существенное соображение: краеведческий уклон географически обусловливает сближение школы с жизнью, так же как принцип современности приводит к этому во времени. Старая школа грешила оторванностью от жизни, однообразием и шаблонностью программ и учебников. Запас жизненных впечатлений мыслился одинаковым у детей, живущих в самых разнообразных условиях (школа деревенская или городская, школа, находящаяся в Архангельске, Вологде или где-нибудь на юге России). Это создавало отсутствие живого и непосредственного интереса детей к занятиям, непонимание многих явлений и слов, которые просто брались на память и ничем не ассоциировались с подлинными жизненными впечатлениями детей. Такое направление школьной работы находилось в тесной связи с той бюрократической нивелировкой, которая практиковалась у нас в течение десятков лет по отношению к народному образованию, сковывая инициативу учителя, но которая, впрочем, не представляла исключительно национальной черты старой русской школы, а была присуща и иностранной школе, например, французской и американской. Д. Дьюи рассказывает („Школа и общество“) о французском педагоге, который с гордостью заявлял, что в данный час, — скажем, в 11 утра, — столько-то тысяч детей учат как-раз один и тот же урок географии. И в одном из американских городов попечитель училищ постоянно хвалился тем же перед

посетителями, осматривавшими его школы. Реакция свежей педагогической мысли против такого шаблона и рутины в школе привела к необходимости сблизить учебный материал с жизненными впечатлениями детей из окружающей их действительности и децентрализировать школьные программы.

Что такое школьное краеведение?

Школьное краеведение есть использование местного, краевого, материала для образовательной работы детей в местной школе. Есть некоторое отличие методического порядка между школьным краеведением и общенаучным. Оно заключается в том, что в последнем изучение края само по себе является *целью* работы, тогда как в первом „край" становится *средством*, дающим доступный непосредственному изучению подлинный материал, который может быть об'единен в цельную картину. Но последняя должна служить лишь ступенью к знакомству с действительностью вообще: малый мир (микрокосм края) отражает строй большого (макрокосма — земли и вселенной). Для школы краеведение не особый предмет, не конечная задача... а путь или подход, источник или резервуар материала и очень ценное, подвижное и жизненное орудие об'единения (комплексирования) курса [1]) как в смысле об'единения теоретического образовательного материала с явлениями местной окружающей жизни, так и в смысле цементирования основных отраслей знания на почве местного краеведческого материала. Краеведение таким образом может послужить базой комплексного построения курса, в особенности при работе в школе I ступени, и в этом также заключается большая педагогическая ценность краеведения для построения современной школьной программы. Из предыдущего ясно, что краеведческие задачи в научной и школьной работе не всегда совпадают, так как педагогические интересы требуют известного отбора в местном материале, при чем дети могут заняться наблюдением и исследованием, „переоткрытием" для себя того, что для науки в области изучения местного края может быть уже давно открыто и изучено, хотя это не исключает возможности попутного изучения школой материала и по заданиям научных организаций [2]).

Следует отметить еще, что в методической литературе как дореволюционной, так и современной, различаются два понятия: *родиноведение* и *краеведение*. Можно считать теперь выясненным, что под первым следует разуметь более раннюю ступень школьной краеведческой работы для детей младшего возраста в небольшом территориально масштабе,

---

[1]) „Вопросы краеведения в школе", Брокгауз и Ефрон, 1925 г., стр. 67.

[2]) См. об этом также ст. А. Г. Ярошевского „Краеведение и школа" в цитиров. сборнике, стр. 15, 19, 20, 22.

ограниченном непосредственным выявлением впечатлений, которые дает школьнику жизнь того уголка, где находится школа. Применительно к современной трудовой школе родиноведение можно считать единственным предметом школьной работы в первые два года обучения [1]). Это, так сказать, первый концентр школьной краеведческой работы. Второй концентр, к которому может быть приложимо уже название „краеведения", будет охватывать третий и четвертый годы обучения: граница приложения работы, узко ограниченная для родиноведения, расширяется до пределов своего города и своего края, разумея под последним свою ближайшую административно-экономическую единицу в размере своего уезда и губернии или же своего округа и области. В. П. Буданов определяет [2]), что величина родиноведческого и краеведческого района должна быть пропорциональна физическим и умственным силам юного обследователя; она не должна выходить за границы того района, который может быть лично, непосредственно, обследован. Для школьника 1-го или 2-го года обучения это такой район, который он может обойти собственными ногами и осмотреть своими глазами; для учащихся более старшего возраста—это район, в пределах которого он может самостоятельно собрать и обработать сырой справочный материал статистического, картографического и др. характера. Для учащегося II ступени, а также и для самого учителя границы краеведческой деятельности могут быть еще расширены, поскольку они могут пользоваться материалами местных правительственных, общественных и научных организаций и литературными справками. Дальше целой губернии или области вряд ли придется итти, так как возможности личного обследования и собирания сырого и справочного материала вне этих границ будут ограничены, да и по существу за этими пределами понятие края будет переходить уже в понятие целой страны. При установлении этих концентрических кругов в масштабе школьного краеведения само собой разумеется, что следует принимать во внимание педагогический принцип постепенного качественного углубления работы, более систематического изучения в старших концентрах по сравнению с младшими. Вряд ли стоит много говорить о том, что при построении программ в трудовой школе на основе комплексной системы не может быть и речи о родиноведении и краеведении, как особом предмете преподавания. Мы уже установили выше взгляд на школьное краеведение, как на метод „активного познания окружающей действительности, метод врастания

---

[1]) Феноменов — „Изучение быта деревни в школе". М. 1924 г., стр. 7 и 8.

[2]) Буданов — „Краеведение и педагогическая переподготовка учителя" в сборнике „Вопросы краеведения в школе", стр. 91 — 92.

в эту действительность“, а не как на самостоятельную цель и предмет школьного преподавания.

Новые тенденции и новое содержание краеведческого принципа в обществоведении.

Переходя ближе к уяснению того, как отразится краеведческий принцип на содержании обществоведческого курса, какие темы и какого рода материал следует взять из обширного краеведческого фонда для проработки вопросов труда и общества, нужно обратить внимание на ту новую постановку вопроса, которой будет отличаться работа современного обществоведа, как от дореволюционного русского преподавателя-историка и от трактования этого вопроса в иностранной педагогической литературе. Рассмотрение в таком сравнительном порядке поможет уяснить те особенности и те новые тенденции, которыми будет отличаться обществоведение на основе краеведения в современной русской школе.

В дореволюционной учебно-исторической литературе были опыты построения курса на основе краеведения. Наиболее удачным из них нужно признать известную книгу „Былое вокруг нас“ Жаринова и Никольского. Если и теперь эта книга не утратила своего значения для школ Московского района, как полезное учебное пособие, то она не могла бы сполна удовлетворить современного обществоведа. Посмотрим, почему это так.

Основная идея авторов — связать прошлое с настоящим, окружающим ребенка Московского района миром, чтобы подготовить и развить в нем понимание этого настоящего. Но метод, которым они при этом пользуются, заключается в том, что авторы берут какое-нибудь явление или чаще всего предмет, представляющий археологический памятник старины, уцелевший до настоящего времени, и это является для них поводом, иногда случайным и внешним, для того, чтобы выдвинуть и развить тему на один из сюжетов прошлой исторической действительности. Не говоря об известной натяжке и искусственности такого построения, на что критика справедливо указывала и прежде, здесь, во-первых, центром тяжести является именно прошлое, „былое“, а то, что „вокруг нас“, современная действительность, служит только исходным моментом для беседы о прошлом, а во-вторых, из этой современности не всегда берется то, что заслуживает самого большого внимания для изучения. Вот почему цель, поставленная авторами, не может быть вполне достигнута. Современный обществовед должен поступать по-иному.

Тесная, живая связь школы и всей школьной работы с окружающей жизнью, — последняя должна давать материал для школы, а школа — культурно влиять на окружающую среду, — принцип новейшей педагогики выдвинут и чрезвы-

чайно ярко развит двумя крупнейшими представителями немецкой и американской педагогической мысли — Гансбергом и Дьюи. В своей книге „Педагогика“ [1]) (главы: „Наука в народной школе“, „Изучение действительности“ и „Родиноведение, как основа преподавания“) Гансберг с большим увлечением и под'емом зовет учительство стать на новый путь свободной, творческой, самодеятельной работы детей, умственные, пытливые интересы и бодрое, жизнерадостное настроение которых, по мнению Гансберга, так легко пробудить и поддержать, если в основу их занятий положить опыт, эксперимент, а содержание учебной работы взять из окружающей детей живой действительности. „Настоящей областью нашей работы, — говорит он, — остаются опыт, повседневность, мир, окружающий ребенка, настоящее и родина“ ... [2]). И разве недостаточно нам опыта повседневности. Да ведь он неисчерпаем. При известном навыке в нем можно отразить всю мировую историю и всю вселенную. Каждый предмет окружающей нас обстановки озарен работой всего человечества; все, что мы видим на улице, имеет свою историю, идущую в глубь веков. Гансберг берет, например, проработку с детьми вопроса о ковке железа — кузнечном ремесле: от наблюдения его в мастерской соседнего кузнеца он увлекает воображение детей картиной первоначальных способов обработки железа, открытых людьми в отдаленную эпоху седой старины, рассказывает о пахаре Виланде, ставшем первым кузнецом.

„Так мы можем, — говорит он, — шаг за шагом проследить историю первого кузнеца. И так во всем. Каждое изобретение мы будем разбивать на возможно большее количество мелких открытий, и каждое из них мотивировать как можно проще. И когда нам удастся таким образом добраться до простейших фактов опыта, у нас не будет более ревностных сотрудников в составлении нашей истории, как юношество, всегда изобретальное, всегда жаждущее подвигов. И с какой жаждой знания схватятся они потом за источники, за какую-нибудь книгу по этнологии или по истории культуры, выисканную для них учителем, чтобы пополнить и углубить свое собственное представление“ ... [3])

От мира действительных, реальных наблюдений учащийся, под влиянием активного интереса, сам собою увлекается к источнику, хронике, летописи, книге, и это бодрит, освежает, возбуждает его.

Прекрасный метод работы. Но как узок кругозор Гансберга, если вы обратите внимание на его выбор материала для обществоведческой работы на основе родиноведения. Если на ряду с вопросами естествознания, обыденной физики и химии и выдвигаются вопросы материальной культуры,

---

[1]) Гансберг — „Педагогика“, Г. Изд.
[2]) Там же, стр. 22 — 23.
[3]) Там же, стр. 25 — 26.

домашнего быта и обихода, городские здания и предметы городского благоустройства, рынок, ремесла и транспорт, пожарное дело в городе, опять в связи с экскурсом в старую городскую хронику-летопись, то все это интересует Гансберга с точки зрения техники истории культуры, не больше. Интересы прошлого родного края и у него преобладают над интересами современности. Близкого подхода детей к тому, что составляет гущу окружающей ребенка трудовой и общественной среды, — местного производства, экономики края, социальных и политических отношений современности, вы у него не найдете. Школьная краеведческая работа по Гансбергу не будет обществоведческой. Немецкий педагог как будто закрыл глаза на бурлящую жизнь современного общества или же думает, что она не представляет интереса и значения для школьников. В этом основная ошибка „Педагогики" Гансберга, когда он говорит о родиноведении, как основе преподавания.

Шире в этом отношении взгляды Дж. Дьюи, этого авторитетнейшего представителя и пропагандиста „школы будущего" — трудовой школы. Такую школу он представляет, как часть громадного целого общественной жизни, как своего рода центр, взаимно связанный крепкими нитями с такими сторонами окружающей ребенка среды, как домашняя жизнь, деревня и сельско-хозяйственный быт, ремесло и промыслы и, наконец, университет — наука. В своей книжке „Школа и общество" Дьюи очень наглядно иллюстрирует графически это взаимоотношение школы и жизни [1]). По мнению Дьюи, самый надежный путь к оживлению школьной работы лежит через более тесную связь с местными интересами и занятиями [2]). Энтузиаст физического производительного труда в школе, который должен быть исходным моментом и лежать в основе теоретического образования, Дьюи ставит эту наиболее характерную черту своей школы в связь с промышленной индустриальной революцией, захватившей весь мир, всю современную жизнь. „Наука стала прикладной, — говорит он, — и вызвала великие изобретения наших дней, которые широко пользуются неиссякаемыми силами природы. Эти изобретения небывало развили промышленность, которая создала мировые рынки, громадные промышленные центры, дешевые и скорые способы обмена и распределения товаров... Каждый согласится, что в этой сфере жизни произошла быстрая, полная, всеохватывающая революция [3])". Отсюда та крупная роль производительного труда и в жизни

---

[1]) Дьюи — „Школа и общество". Изд. „Раб. Пр.". М. 1923 г., стр. 33.

[2]) Дьюи — „Школа будущего", 1922 г., стр. 114.

[3]) „Школа и общество", стр. 6.

и в школе, которая радикально меняет и методы и содержание школьной работы; в школе Дьюи отводится широкое место труду, как методу обучения, и изучению производства, начиная с ближайшего к детям домашнего кухонного труда, далее земледелия и сельского хозяйства и кончая крупнейшими видами „местной промышленности" (американской индустрии вообще). Отсюда же обязательная принадлежность идеальной „школы будущего" — мастерские текстильного производства и работ по дереву и металлу, лаборатории, биологическая, физическая и химическая, промышленный музей, знакомящий с образчиками сырья на различных ступенях его обработки и орудиями его производства от самых простых до самых сложных, с образцами наилучших тканей и рисунков для них и пр. Элементы экономики (экономической географии и политической экономии) занимают видное место в образовательной программе Дьюи. В истории своего края и истории Америки все время подчеркивается значение развития промышленности, как главнейшего исторического фактора.

Но чего же, спрашивается, нехватает в краеведно-обществоведческой программе Дьюи. Несомненно, того, что составляет основу обществоведения, — изучения общественных форм, социальных и политических отношений. Мало познакомить детей с местным и национальным производством, изощрить их в технике могучей американской, достигающей поразительных эффектов, индустриальной промышленности, нужно вскрыть общественно-экономическую сторону этой промышленности, проанализировать производственные и классовые отношения, из нее вытекающие, классовую и политическую борьбу за высшие социальные идеалы человечества, сначала на примерах и фактах близкой к детям жизни своего города и края, затем своей родины и всего мира. Правда, Дьюи не раз упоминает в своей „школе будущего" о демократических принципах, о привнесении в школу элемента общественности, об участии детей в работе по улучшению культурных и санитарных условий своего городского района. Но, несомненно, в школе деловых, практичных американцев не в этом сущность дела. Нужно, однако, отдать справедливость современной американской и западно-европейской школе в том отношении, что изучение своего края, своей родины, занимает виднейшее место в школьной работе, и количественно там сделано в этом смысле куда больше чем у нас. Для нас это новое, только-что начинающееся дело. Но, принимаясь вплотную за него, мы учтем как те существенные недочеты, которые отмечены выше в практике иностранной буржуазной школы, так и те задачи, которые диктуются нам величайшим переживаемым нами историческим моментом.

Задачи обществоведения на краеведческой основе.

Предпосылки и очередные задачи нашего школьного краеведения сформулированы Второй всероссийской краеведческой конференцией и изложены в следующих трех пунктах, в которых подчеркнута тесная связь краеведения с задачами обществоведения:

1. Обстановка, в которой осуществляется наше социалистическое строительство, требует знания реальных условий, необходимых для развития нашего хозяйства и в городе и в деревне; изучение форм и способов производства и общих условий этого производства является насущнейшей задачей нашего времени; изучение повседневной хозяйственной действительности, с целью определения способов ее реального улучшения, выдвигает с особенной настойчивостью необходимость изучения отдельных хозяйственных единиц: крестьянского хозяйства, сельско-хозяйственной артели, совхоза, кооператива кустарного производства, фабрики, завода и т. д.

2. Изучение всех указанных вопросов имеет две главных стороны: естественно-научную и общественную, между которыми связующим звеном является процесс производства. В силу этого в центре внимания современного краеведения стоит изучение человека и его трудовой деятельности по двум разрезам: а) изучение природных условий жизни и труда человека и б) изучение общественных условий жизни и труда человека; таким образом изучение природы с ее естественными богатствами и общества в их взаимной связи составляет известную цельность.

И, наконец, в 3-х, трудовая школа, будучи тесно связана с трудовой и общественной жизнью района, должна быть заинтересована в изучении производительных сил местного края, тем более, что введение местного материала в учебную работу школы повышает у учащихся интерес и активность и способствует осуществлению в школе трудового принципа на основе самодеятельности и исследовательской работы [1]).

В такой постановке задачи школьного краеведения следует отметить две основных черты: во-первых, ту, что оно получает по преимуществу *производственный характер*, и, во-вторых, что этим самым сближаются задачи школьного и научного краеведения.

Но следует добавить, что в определении краеведческой конференции задач школьного краеведения также недостаточно отмечен социально-политический момент, который должен быть введен в краеведческий материал. Это потому, что там говорилось не столько о задачах обществоведения,

---

[1]) Дневн. 2-й всесоюзной конфер. по краеведению, № 4, стр. 12.

как такового, сколько о задачах школьного краеведения вообще. Поэтому мы должны говорить не только о производстве нашей деревни, нашего города или края, но в достаточно содержательной и яркой форме представить также картину социальных отношений, революционной борьбы и исторического прошлого нашего края. Так ставится и в программах ГУС'а вопрос о краеведческом уклоне: „Не памятники старины, не архитектурные стили построек, не фольклор, должны составлять стержневую ось школьного краеведения. Такой осью должна быть трудовая деятельность людей и ее организация“ [1]). Здесь устанавливается руководящая идея для выбора краеведно-обществоведческого материала, который должен получить по преимуществу производственный характер. Однако вышеприведенное указание программ не следует понимать слишком педантично в смысле полного изгнания всякого материала, прямо не относящегося к производству. Нельзя игнорировать классовой борьбы и культурного быта, к поднятию которого мы все стремимся. Протест против истории и археологии был в свое время проявлением естественной реакции против перегрузки этим материалом школьного курса в ущерб изучению труда и производства. „Такая постановка, говорит А. Г. Ярошевский, естественна и понятна в период крупного перелома и борьбы со всякими „традициями“. Но с прошлым и край, и наша родина, и мы сами связаны слишком сильно и неотрывно, чтобы интерес к прошлому, к нашим в нем корням, мог вполне остыть... Вероятно, нам еще предстоит некоторое усиление исторической струи, но, думается, все-таки именно в более краеведно-комплексных программах [2]). „Теперь, когда программная линия выравнивается, можно думать уже об известной стройной пропорциональности всех частей программы. В самом деле, там, где под рукой учителя есть живой конкретный материал, который может быть с интересом для детей использован для характеристики быта и социальных отношений данной местности, он, конечно, с большим удобством может дать содержание для проработки соответствующей темы. Разве не представят, например, старая барская усадьба в деревне со всеми интересными деталями даже и ее архитектурного стиля или изящный барский особняк в городе, великолепного материала для проработки вопроса о помещичьем быте, крепостном праве, истории земельных отношений данного района и пр.? Или остатки вала и старинных городских укреплений разве не будут отличным поводом для экскурсии в первоначальную историю города, которую необходимо осветить, как известный этап в жизни данного

[1]) „Новые программы единой трудовой школы“, 1922 г., стр. 19.
[2]) Цитир. выше, см. стр. 25.

города или района? Или вид разрушенных зданий в городе во время гражданской войны разве не иллюстрирует историю классовой борьбы в период Октябрьской революции? Может ли обществовед пройти мимо этих картин и вопросов, прорабатывая с детьми краеведческий материал?

Комплексно-краеведческие темы в программах ГУС'а.

Программы ГУС'а для школ I и II ступеней намечают ряд последовательно развивающихся концентрических тем родиноведческо-краеведческого характера. При распределении материала выдерживается принцип „от ближнего к дальнему": сначала дети изучают свою семью, потом улицу, затем прилегающий район, свою деревню или город, свой край и, наконец, СССР и весь мир. Но, как справедливо говорят авторы весьма ценной для учителя книги „Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения", К. Соколов, Б. Курилович, О. Савинская, не следует понимать и выполнять этот принцип слишком педантично. Наблюдения показывают, что интересы ребенка не обязательно всегда развиваются в направлении от ближнего к дальнему; у детей, как и у взрослых, внимание проходит иногда мимо непосредственно окружающих их явлений и предметов и привлекается тем, что находится далеко. Например, дети часто просят рассказать им сказку о чем-нибудь фантастическом и небывалом и отказываются слушать и изучать то, что им близко и знакомо. Часто они проявляют больше интереса к далеким от них слону, тигру и леопарду, чем к кошке, собаке или лошади, или с большим удовольствием и интересом слушают рассказ о красивой природе Швейцарии и Италии, не замечая красоты своей природы. Такие отступления от своего местного и краевого иной раз бывают даже педагогически необходимы, чтобы сделать для детей понятнее и доступнее изучение непосредственно окружающего. Родной город и свой край, своя природа и климат могут быть поняты детьми только тогда, когда они могут быть сопоставлены с другими городами и областями СССР, с климатом и природой других стран, холодных или жарких, северных или южных. Таким образом, изучая окружающее, нельзя совершенно отказаться от частичного знакомства и с отдаленным [1].

Среди краеведческих тем в I ступени, падающих главным образом на третий год обучения, фиксируется несколько типичных тем, каковы: „Наша деревня" или „Наше село", „Наш завод", „Наш город", „Наш край". Каждая из этих тем представляет большой по содержанию комплекс вопросов, всесторонне характеризующих природу, основные виды производства и производственных предприятий данного района, организацию труда в них, население, историческое

[1]) Цитир. кн., стр. 205—206.

прошлое данного района, положение трудящихся в связи с историей классовой и политической борьбы, организацию современных политических, административных и общественно-культурных учреждений и т. д. При соблюдении указанного выше стержневания краеведческого материала на производственной основе, последний не только не представляется односторонним, но, наоборот, в некоторых отдельных случаях он настолько разнообразен и многогранен, что вызывает подчас сомнение в возможности найти время для проработки всего материала, в особенности при применении активно-трудового метода. Такова, например, тема „Наш город", на практике вызывающая немалые затруднения. Содержание программы 5-го года обучения по обществоведению, посвящаемое изучению сельско-хозяйственного производства и быта современной деревни, по мысли программ ГУС'а, должно быть основано всецело на проработке материала, заимствуемого школой из общественно-экономической жизни данного района. При этом исходным пунктом следует ставить изучение отдельных хозяйственных единиц в виде отдельного крестьянского хозяйства. Последнее изучается со стороны его производительных сил (земля и надел, форма землепользования, угодья: усадьба, полевые угодья, луга, выгоны, леса, огород, сад и пр. система хозяйства с характеристикой почвы, рельефа местности, сельско-хозяйственных культур, возделываемых крестьянином, живой и мертвый инвентарь, рабочая сила, состав семьи); экономика крестьянского хозяйства (доходный и расходный бюджет, налоги, подсобные промыслы, зажиточность крестьянина с классификацией крестьянских хозяйств по данному признаку); общественно-административный и культурный быт (органы сельского управления, культурно-просветительные учреждения, общественно-политические организации, грамотность, мировоззрение). Непосредственное изучение жизни хозяйства мелкого земледельца должно привести к выяснению условий этого хозяйства и возможностей его развития в связи с условием хозяйственного быта всей данной деревни, а затем и более крупного сельскохозяйственного района.

Таким же методом может быть проведено обследование и изучение производственного предприятия в сфере обрабатывающей промышленности (ремесленная мастерская, фабрика, завод) и города, как торгово-промышленного и культурного центра. Так от обследования отдельной производственной единицы школа постепенно переходит к разработке ряда общих проблем, намечающихся в связи с проработкой местного материала: аграрная политика советской власти (связь города и деревни), плановое хозяйство, районирование, особенности и перспективы развития хозяйства

нашего края в связи с планом районирования СССР, роль школы в хозяйственном развитии края и т. д.[1]). Но мы повторяем здесь еще раз, что производство не является единственной темой краевого материала, но что сюда должны войти, как мы говорили выше, и культурный быт и историческое прошлое местного края.

Распределение краеведно-обществоведческого материала по концентрам.

Здесь уместно поставить вопрос о необходимости стройного и согласованного концетрического распределения краеведческого материала в школе, чего в настоящее время не замечается ни в педагогической теории, ни в практике. Мы уже указывали выше, что намечаются три краеведческих концентра: в первые два года I ступени, третий и четвертый годы I же ступени и первый и третий годы II ступени. Соотношение первых двух концентров устанавливается сравнительно легко. В первых двух группах вся работа ведется под родиноведческим уклоном в малом масштабе родной семьи и дома, школы и ближайшего пришкольного района. Второй краеведческий концентр раздвигает рамки обследования, захватывая родной город в целом, выводя за его пределы и захватывая все то, что мы включаем в понятие края. Собственно проработка на третьем году обучения тем „Наша деревня", „Наш город" и „Наш край" является наиболее цельным по обхвату, территориально и по содержанию краеведческим концентром, включая экономику, культуру и историческое прошлое местного края. Четвертый год представляется продолжением предыдущего в сторону постепенного обхвата всего Советского Союза вплоть до мирового масштаба. Труднее установить последовательность в согласовании между вторым и третьим краеведческим концентром. Когда мы читаем в краеведческой литературе программные схемы обследования деревни, сельско-хозяйственного производства, ремесленной мастерской или завода в 5-й и 6-й группах, то замечаем их близость или даже полное тождество с тем, что делается по этому же поводу в старших группах I ступени. Создается ненужный параллелизм или скучное пережевывание одного и того же материала, что методически вредно, в особенности при известной перегрузке программ. Такой параллелизм был до некоторой степени понятен и находил свое естественное об'яснение в том, что программы ГУС'а не завершили еще полного круга проникновения в массовую школу и в 5-й и 6-й группах учились дети, не проходившие гус'овских программ

[1]) См. интересную и весьма полезную в данном случае ст. Шейнберга—„Общественно-производственная переподготовка учительства" в журн. „Народный Учитель", 1924 г., № 5.

в I ступени. В дальнейшем положение дела изменяется, и вопрос о более строгой согласованности становится очередным. Спрашивается, как же ее осуществить.

Разграничение по территориальному признаку между вторым и третьим краеведческим концентром провести трудно, так как материал в масштабе всего края уже прорабатывается, как только-что мы отметили в третьей группе. Разница здесь может быть установлена в том, что в I ступени краеведческий материал представит более цельную характеристику района в основных, но в то же время более общих и грубых разрезах современности и исторического прошлого. На II ступени эта элементарная характеристика углубляется в сторону изучения двух основных типов производства, сельско-хозяйственного и индустриального, и тесно связанного с ними общественного быта, при чем местный материал здесь послужит только исходным моментом; здесь будет изучаться не столько местная деревня или данный город, сколько сельско-хозяйственное и индустриальное производство, его производственные перспективы в связи с хозяйством всего СССР. Вместо экскурсов в историческое прошлое местного края здесь должен быть сделан генетический подход к современности с характеристикой основных этапов исторического процесса. Кроме того, должны быть педагогически учтены интересы и развитие детей младшего и более старшего возраста, и соответственно этому вопросы более сложные и трудные должны быть из'яты из второго краеведческого концентра и перенесены в третий. Если конкретно взять изучение деревни в третьей и в пятых группах, то общие схемы изучения их по гус'овским программам внешне совпадают: и там и здесь производится обследование местной деревни путем экскурсии, обследование крестьянского двора, населения деревни, его занятий—земледелия, отхожих промыслов, кустарного производства, кооперации. Разница, очевидно, будет в степени углубленности изучения производственной организации крестьянского хозяйства; так, например, о системе хозяйства—трехпольи и многопольи, если и можно говорить с детьми третьей группы, то только элементарно; более же углубленно, с выяснением условий, благоприятствующих и неблагоприятствующих высокой технике хозяйства, и экономических последствиях такой техники, трактовать уже в пятой группе. То же о характере землепользования или экономики крестьянского хозяйства, при чем эти сложные вопросы могли бы быть даже совсем перенесены в пятую группу; но в то же время вопросы об управлении деревни, сельском и волостном, культурно-просветительной работе в деревне, как более простые и полезные в смысле более цельного краеведческого обхвата, следует оставить

в третьей группе; в пятой для них, пожалуй, не будет ни времени, ни места.

То же самое, если взять для проработки темы о ремесленном или фабрично-заводском предприятии. Самый характер экскурсии в такое предприятие для третьей группы будет отличаться от таковой же в пятой или шестой группе тем, что в первом случае это будет скорее показательная экскурсия, тогда как во втором—по преимуществу исследовательская. Вопросы техники машинного производства, экономического значения его или организации и охраны труда будут углубляться только в пятой группе. Во всяком случае преподаватель-обществовед пятой группы должен тщательно учесть, что и как по соответствующим темам было проработано на I ступени, чтобы не повторять старого материала, и освещать его непременно с новых точек зрения.

Краеведческая работа учителя.

Далее встает актуальный вопрос о практическом проведении в жизнь краеведного принципа. Если далеко не легким делом представляется задача разработки общего плана—программы, то куда труднее провести этот план в жизнь, облечь его в реальные формы. Здесь перед учителем — труднейшая задача, как овладеть самому новым программным краеведческим материалом, как ввести его в школьный обиход, приспособляясь к возрасту и интересам детей, как и по какой программе приступать с детьми к краеведческому обследованию. Расчет на творчество и инициативу учителя хорош на словах, но труден на деле. В данный момент трудно говорить о том, насколько успешно справляется с новыми заданиями массовая школа. Но опубликовываемые в педагогической печати сведения об организации в разных местностях РСФСР школьно-краеведческой и в частности обществоведческо-краеведной работы дают основания не смотреть на дело пессимистически и в то же время наметить некоторые, более или менее определившиеся на практике, методы и программы краеведческой работы. Совет учителю новых программ ГУС'а—начинать изучение окружающей трудовой деятельности людей совместно с детьми и при помощи их самих („у ребят — у своих учеников — он может в этом отношении многому научиться“ [1]), может иметь относительное значение, так как опираться на знания, добытые таким путем, учиться, так сказать, в процессе работы, этого, конечно, недостаточно; руководитель, как общее правило, должен стоять выше руководимых, отчетливо представляя план и в достаточной степени владея материалом. Соответственно новым запросам школы и жизни учитель прежде всего

---

[1]) „Новые программы“ 1924 г., стр. 17.

должен подумать о приобретении путем индивидуальной или, еще лучше, коллективной работы учительства необходимых знаний хозяйственных и социальных отношений своей деревни, волости, края. Ему нужно изучить основы экономики своего края; при этом положение городского учителя здесь будет легче, чем его деревенского товарища. В городе учитель найдет и печатную литературу по экономике и истории своего края, может получить справочные и сырые материалы в таких местных советских органах, как статбюро, ГСНХ, губплановая комиссия, земотдел и др., может, наконец, найти помощь и указания в местной научно-краеведческой организации, в музее и пр. Краеведческая литература в большинстве случаев есть даже и в провинциальных углах, но не в таком виде, чтобы ею легко и быстро мог воспользоваться учитель, загруженный до-нельзя работой. Поэтому понятен клич, раздавшийся отовсюду из среды учительской массы, чтобы местные просвещенские органы как можно скорее приступили к изданию специально приноровленных для потребностей школы и учителя книг по краеведению. Понятно, что книги в каждом отдельном случае не найдешь, и учителю придется вступить на путь исследовательского метода, т.-е. непосредственного обследования хозяйства или того или другого культурного явления.

Методическая литература по краеведению обществоведческого характера.

К счастью, в настоящее время можно отметить уже довольно значительную литературу методического характера, в которой учитель может найти руководящие указания о том, как организовать на месте краеведческую работу при непосредственном участии учителя школы, провести, так сказать, краеведческую переподготовку учительства, и о том, как вести в школе работу с детьми на основе краеведения, в частности по обществоведению. В последнем случае мы найдем ряд методических статей, трактующих, как целесообразнее провести проработку с детьми наиболее ходовых краеведно-обществоведческих тем, как, напр., „Наша деревня“ или „Наше село“, „Наш завод“, „Наш город“, „Наш край“, при чем в особенности посчастливилось первой теме о деревне и сельско-хозяйственном производстве. Приводя ниже краткую характеристику краеведческо-методической литературы, мы по возможности будем следовать порядку только-что указанных выше тем, останавливаясь кратко в отдельных случаях и по существу на замечаниях о постановке той или иной темы [1]). Коснемся при этом и некоторых общих школьно-краеведческих работ.

---

[1]) Более детально об этом в шестой главе, где мы даем примерную программную схему и методические комментарии к ней.

Не можем не упомянуть здесь о книжках *Е. А. Звягинцева*, которому еще в предреволюционной методической литературе принадлежит заслуга наиболее энергичного выдвижения идеи „локализации“ в школе. Е. А. Звягинцеву принадлежат три относящиеся к интересующему нас вопросу книжки: 1) „История в начальной школе“, 2) „Исторические экскурсии“ и 3) „Родиноведение и локализация в школе“. Наиболее важна последняя, переизданная Госиздатом в 1924 г. Простым, популярным языком, но сильным убедительной аргументацией, Е. А. Звягинцев развивает и пропагандирует идею школьного краеведения, рассматривая локализацию учебного материала, как метод. Но книжки были составлены еще до появления гус'овских программ и поэтому устарели в области программного материала.

В период революции энергичным пропагандистом школьного краеведения выступил *М. Я. Феноменов*, давший сначала ряд статей и брошюр по общим и программным вопросам в связи с изучением родного края, а затем специализировавшийся на изучении деревни. Ему принадлежат:

1. „Изучение родного края“, М. „Молодая Гвардия“. 1922 г.
2. „Музей местного края“. М. То же издательство. 1922 г.
3. „Изучение родного быта в школе“ и „Изучение местного быта, как метод школьной работы по обществоведению“ в „Информационном бюллетене Моно“, 1921 г., №№ 8—9 и 21.
4. „Программы и метод обществоведения в школах I—II ступ.“, „Вестн. Просв.“ 1923 г., № 1. Аналогичные статьи того же автора в журн. за 1923 г. „Народное Просвещение“, № 8—9, „Просвещение на транспорте“ № 6 и „Коммунистическое Просвещение“, № 3.
5. „Изучение быта деревни в школе“ с подзаголовком: исследовательская краеведческая работа по обществоведению, М. 1924 г.
6. Наконец, тому же автору принадлежит крупная монографическая работа „Современная деревня“. Опыт краеведческого обследования одной деревни (д. Гадыши, Валдайского уезда Новгородской губ.), „Ленгиз“, 1925 г., в 3-х частях: ч. 1-я—„Производительные силы деревни“ (хозяйство, землепользование, промыслы, рабочая сила, бюджет), ч. 2-я—„Старый и новый быт“ (социальные навыки, мировоззрение, творчество), ч. 3-я—„История деревни“ (эволюция социально-экономических отношений 1895 г. по 1924 г.). Первая часть представляет том в 259 стр. с планами, картами, схемами, таблицами и рисунками [1]).

Более ранние мелкие работы М. Я. Феноменова, а также и книжка „Изучение быта деревни в школе“ важны в смысле обоснования и пропаганды принципа школьного краеведения, установления методов и программ краеведческой работы по обществоведению и фиксирования внимания на деревне, как об'екте краеведческого обследования; собственно программно-школьный материал в них, не исключая и последней книжки,

---

[1]) Вышли в свет две первые части, третья готовится к печати.

при быстром темпе нашей программной эволюции успел уже устареть. Последняя большая работа представляет крупный интерес по свежести и непосредственности источников и материалов, которыми пользовался автор, ценных для научных выводов; она важна и в методическом отношении, как образец углубленного краеведческого обследования деревни, с широким захватом различных сторон деревенского хозяйства и быта сев.-зап. России.

Приблизительно аналогичный характер имеют книги *Большакова* — „Советская деревня за 1917—1925 гг. 2 изд. „Прибой", Ленинград, 1925 г., имеющая об'ектом своего исследования одну из волостей Тверской губ., и *Яковлева* — „Деревня, как она есть", изд. „Красная Новь", М., 1923 г., представляющая обследование одной из волостей Курской губернии. Для проработки тем о деревне и сельско-хозяйственного производства также будут весьма полезны для учителя книжки: *Дысский* — „Монография деревни Бурцево", изд. „Выставочного Комитета" Мозо, 1923 г., *Зубрилин* — „Хозяйство крестьян дер. Бурцево", изд. Мириманова, 1923 г., *Варгин* — „Простые расчеты по организации крестьянского хозяйства в Северной России", изд. „Новая Деревня", 1923 г., его же — „Организация крестьянского хозяйства", изд. „Новая Деревня", 1923 г.

Ближе к методике школьного краеведения по теме „Наша деревня" стоят следующие статьи и книги:

1. *Шейнберг* — „Общественно - производственная переподготовка учительства" в журн. „Народный Учитель", 1924 г., № 5, весьма интересная и полезная для учителя статья, обстоятельно трактующая методический подход, порядок и программу обследования крестьянского двора, деревни и сельско-хозяйственного производства, а также излагающая примерный план изучения фабрично-заводского предприятия; но в статье нет методических указаний, в какой части и в какой степени такие обследования можно было бы отнести к школе I ступени и в какой ко II.

2. *Соколов, Курилович, Савинская* — „Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения", 2-е изд. „Работн. Просв.", 1925 г. — методическое руководство по проработке программ ГУС'а специально для школы I ступени, но в пределах только 3-х лет обучения, при чем мы имеем здесь ряд глав, излагающих проработку общественно - краеведческих тем для 3-го года обучения, а именно: „По деревням родного края", „По мастерским", „По фабрикам и заводам", „Среди горожан" и др. В основу проработки первой темы кладется двухдневная экскурсия в волостное село (из городской школы), описывается организация этой экскурсии с распределением задачи обследования деревни между семью маленькими группами по особым заданиям и вопрос-

никам, разработанным вместе с детьми, по следующим основным вопросам:

1. Обследование природы деревни.

2. Хозяйство деревни.

3—5. Обследование усадьбы зажиточного крестьянина, середняка и бедняка.

6. Организация управления волости и деревни.

7. Культурно-просветительная работа в деревне.

Далее описывается проработка собранного на экскурсии материала в школе по каждому заданию, затем следует углубленная проработка вопросов хозяйственной и общественной жизни деревни с переходом от изучения „Нашей деревни“ к району, от района к деревням родного края с выяснением картины ведения культурного сельского хозяйства, с историческим экскурсом в прошлое земледельческого хозяйства и быта, заканчивая проработкой темы „Что дал Октябрь крестьянину“. Краткие методические указания, но в достаточной степени ориентирующие преподавателя в проработке поставленной темы. Большим удобством для практической работы в школе будет то, что К. Н. Соколовым составлена соответственно этим методическим указаниям книга для чтения — рабочая книга (*К. Н. Соколов* — „Игра и труд. Третья книга для чтения в городской школе“, Гиз., изд. 2, 1925 г.; указана нами выше, в третьей главе настоящей работы).

3. *Н. В. Андреевская* — „Обществоведение на I ступени. Методический очерк“, Ленгиз, 1925 г. В книжке разработаны схемы построения курса обществоведения на I ступени с методической характеристикой комплексных тем, в том числе: „Деревня в настоящем и прошлом“, „Город и деревня“. Но характеристика краткая, так как центр тяжести в книжках лежит на схемах и темах главным образом городской школы (в Ленинграде), давшей основной материал для выводов и построений автора.

4. „Методические письма Научно-Педагогической Секции ГУС'а. Письмо второе. Наша волость“. Данная брошюра знакомит довольно подробно с опытом обследования целой волости в хозяйственном, историческом и бытовом отношениях с приложением примерной, детально разработанной программы такого обследования. Опыт был произведен коллективом Загрядчинской школы Раненбургского уезда, Рязанской губ., под руководством Гагинской опытной станции Наркомпроса. См. еще описание аналогичных опытов в целом ряде статей в педагогических журналах центра и провинции, из которых отметим следующие: „На путях к новой школе“, 1924 г., № 1, ст. Барабанова — „Опыт изучения волости в летней школе“, там же, № 3 — „Опыт изучения деревни коллективом опытной школы при Нижегород-

ском педагогическом иинституте“; „На третьем фронте“, журнал Пермского Оно, 1924 г., № 2, ст. В. А. Кондакова „Комплексная система и краеведение в летней школе“, излагающая детальный план обследования и изучения по комплексным темам: „Наше село“, „Наш завод“, „Пермь как административно-хозяйственный центр округа“; „Бюллетень просвещенца“, 1925 г., № 3, Пермь, ст. Шардакова — „Изучение деревни“ — опыт экскурсного обследования 5 группой школы-семилетки сельского района Качкинского сельсовета (по р. Каме в 40 верстах от г. Перми) в связи с проработкой темы „Производственные задачи ближайшего времени нашего района“.

5. *С. П. Сингалевич* — „Обществоведение в трудовой школе“, „Раб. Просв.“, 1925 г., в главе „Содержание и построение курса обществоведения“ дает методическую проработку темы „Сельско-хозяйственный труд и сельско-хозяйственная культура“, основанную главным образом на экскурсионном обследовании деревни Борисково Арского кантона Татреспублики.

6. „Вопросы краеведения в школе“, сборн. под ред. Буданова и Симонова, изд. Брокгауз и Ефрон, Ленинград, 1925 г., ст. *А. Г. Ярошевского* — „Из опытов систематизации школьной краеведческой работы“, трактующая методически проработку в школе I ступ. комплексных тем: „Город“, „Деревня“ и „Край“ на основе материалов из опыта ленинградских школ.

7. „Методы занятий по обществоведению на II ступени“ — сборн. под ред. *Б. Н. Жаворонкова*, изд. „Раб. Просв.“, 1925 г., ст. Булгаковой, Свердловой, Федутиной и Фрумкиной „Опыт проработки комплекса „Деревня“ лабораторно-трудовым методом с детьми 12—14 лет“ во время летнего выезда в колонию на станцию Пушкино под Москвой; там же ст. Родыгиной—„Попытка проработки лабораторно-трудовым методом современного сельского хозяйства в СССР применительно к программе ГУС’а на основе занятий летней колонии детей под Москвой по изучению деревни, совхоза и колхоза.

8. „В помощь переподготовке работников соц. воспитания“ под ред. *Я. Р. Гайлиса* — сборн. материалов отд. подготовки педагог. персонала Главсоцвоса РСФСР, изд. 2 „Раб. Просв.“, М. 1924 г., содержит главы о фабрично-заводском производстве, сельско-хозяйственном производстве, кустарном производстве, обмене и кооперации; в них даются краткие методические указания, планы и программы изучения и библиографические указания.

9. „На путях к комплексу“ — сборн. материалов курсов по переподготовке, организ. Цутранспортом, М., 1925 г., ст. ст. Григорьева и Бакича — в виде материалов по прора-

ботке обществоведами на конференциях по переподготовке комплексной темы „Сельско-хозяйственное производство в трудовой школе"; в основу положено обследование сельскохозяйственного производства в подмосковных деревне Владычино и совхозе им. Алешина.

10. „Фабрика в школе I и II ступени" (опыт работы рядового учительства) сборн. ст. под ред. Жаворонкова, Шейнберга и Шульгина, Институт методов школьной работы. Изд. „Раб. Просв.". 1925 г. Сборник явился результатом работы конференции преподавателей московских школ в декабре 1923 г. по вопросу о переподготовке для работы по гусовским схемам и программам и кружка при этой конференции по изучению промышленной Москвы; сборник состоит из статей двоякого рода: сюда вошли, во-первых, доклады руководителей конференции по общим методическим вопросам, связанным с изучением индустриального производства в Москве, и, во-вторых, сообщения представителей рядового учительства московских школ об опытах экскурсионного изучения той или иной школой (школьными группами IV, VI и VII) того или другого фабрично-заводского предприятия или ряда предприятий. К статьям первого ряда относятся: *Капустина*—„Место фабрики в круговороте общественного капитала и капитал. производства", Шейнберга—„Изучение фабрично-заводских предприятий на краткосрочных курсах в учительских кружках и краеведч. об'единениях" и Жаворонкова—„Опыт изучения промышленной Москвы по схемам ГУС'а II ступени". Небольшой компактный сборник в общем полно и обстоятельно освещает вопрос о краеведческом обследовании фабрики и завода.

11. Сюда же нужно присоединить аналогичный по значению сборник „Изучение ремесла в трудовой школе", под ред. Капустина, Шейнберга и Шульгина, изд. „Раб. Просв.", а также ряд сборников методического характера, посвященных специально производственным экскурсиям: „Производственные экскурсии", под редакц. Менжинской, „Красная Новь", 1924 г., „Экономико-технические экскурсии" — опыт работы Ленинградского Экскурсионного Института по изучению производства экскурсионным методом, Ленинград, 1923 г., „По фабрикам и заводам", изд. МГСПС, 1923 г., „Экскурсии на фабрики и заводы" Г. О. Гордона, изд. „Раб. Просв.".

12. Сборник материалов гомельских губ. курсов по переподготовке сельских школьных работников в г. Новозыбкове под ред. Бендрикова и Раскина, 1924 г. Подробные материалы по проработке учителями на курсах обследования фабрично-заводского производства (спичечная фабрика в Новозыбкове „Волна Революции"), сельско-хозяйственного производства, кооперации и кустарного производства в деревне

(крестьянское хозяйство, общинно-подворное, отрубное, хуторское, поселковое, коллективное хозяйство, совхоз, разные виды кустарного производства и кооперации).

13. Для краеведческой проработки темы „Наш город", кроме указанных выше статей, большое содержание с культурно-историческим уклоном дают статьи проф. И. М. Гревса: „Город, как предмет школьного краеведения" в сборн. „Вопросы краеведения в школе", под ред. Буданова и Симонова, „Краеведение и экскурсии", „История нашего города", в сборн. „На путях к педагогическому самообразованию", под редакц. проф. М. М. Рубинштейна, изд. „Мир", 1925 г., и „Краеведение и школа" в сборн. „Методы индивидуализирующего труда", та же редакция и изд-во, а также книжка Н. П. Анциферова — „Пути изучения города, как социального организма", изд. „Сеятель", 1925 г.

ГЛАВА ШЕСТАЯ.

ПРОГРАММЫ ПО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ И ОПЫТ ИХ КОНКРЕТИЗАЦИИ.

Общие замечания. Предыдущие главы были посвящены анализу тех образовательных элементов из области общественных наук, которые войдут в обществоведческий комплекс, и выяснению тех основных принципов, которыми должен руководиться преподаватель-обществовед при отборе материала для обществоведческого курса в целом. Эти предварительные соображения, имеющие до известной степени теоретический характер, представляются необходимыми для того, чтобы подойти к составлению конкретного плана занятий по обществоведению. В основу этого плана положены московские схемы ГУС'а, или, правильнее, программы ГУС'а в их преломлении в свете жизненного опыта массовой школы и работы научно-педагогической мысли. Мы будем иметь в виду в данном случае преподавание обществоведения как в школе I, так и II ступени (в пределах первого концентра), так как только при этом условии можно установить необходимую связь и преемственность двух обществоведческих концентров. В имеющейся в настоящее время налицо методической литературе они рассматриваются отдельно и безотносительно; такая постановка приводит, по нашему мнению, уже в силу одного этого обстоятельства к неполному и одностороннему освещению вопроса. Точнее эти концентры распределяются следующим образом: первый мы относим к 3—4 годам обучения; второй — к 5—7 годам семилетки.

Трудно говорить в данный момент об обществоведческом курсе на 8—9 годах школы-девятилетки в виду того, что взгляд на задачи и характер второго концентра II ступени еще не определился в достаточно ясной степени. Мы оставляем также без рассмотрения первые два года обучения I ступени не потому, чтобы элементов обществоведения там совсем не было; они, несомненно, есть, но занимают там более скромную роль: при комплексировании материала средняя колонка „труд“ здесь более ориентируется налево, в сторону „природы“, и последняя является основным стержнем на первых двух годах обучения; и только начиная с третьего года, обществоведение в более тесном смысле слова начинает играть в общем комплексе доминирующую роль. К тому же в педагогической и учебной литературе вопрос о постановке работы на первых двух годах школы I ступени подвергся более обстоятельному рассмотрению, чем на последующих. Первые два года I ступени по отношению ко всему обществоведческому курсу можно рассматривать, как своего рода пропедевтику. Установка именно двух обществоведческих концентров на пространстве 3—7 годов представляется более простой и естественной, чем, например, по ленинградским программным схемам, где на протяжении 3—5 годов обучения I ступени устанавливаются три обществоведческих концентра, а на II ступени (6—9 годы обучения)— еще два, а по совокупности—5 концентров [1]).

Задачи обществоведения на I ступени и его характерные особенности по сравнению с обществоведческим курсом на II ступени.

Какие же задачи ставятся обществоведению на I ступени, и в чем выразятся характерные особенности этого обществоведческого концентра? Мы думаем, что в самой общей формулировке задача обществоведения на I ступени будет такова же, что и на II, т.-е. она будет выражаться, с одной стороны, в осознании детьми явлений общественной жизни в сфере ближайшей окружающей их живой действительности, в связи с общественной жизнью родной страны и даже с мировыми явлениями в целом, так и, с другой — в развитии у детей общественного сознания и общественных навыков. Поэтому в содержание обществоведения на I ступени войдет тот же курс основных понятий, что и в работе с детьми старших возрастных групп. Школа I ступени, которая у нас пока еще численно превосходит во много раз школу II ступени, имеет сама по себе самодовлеющую задачу — подготовить работника, хорошо умеющего разобраться в окружающих его реальных условиях, созна-

[1]) В Ленинграде I ступень — пятилетка. См. о концентрах на I ступени в ленинградской школе у Н. В. Андреевской — „Обществоведение на I ступени“. Методический очерк. Ленгиз, 1925 г., а о концентрах на II ступени Кудрявцев—„Очередные вопросы методики обществоведения“, стр. 118—119.

тельного гражданина СССР, имеющего представление не только о СССР, но и о других странах, о земном шаре, вообще о мире. Это необходимо потому, что события, совершающиеся вокруг нас, теснейшим образом связаны с общей мировой кон'юнктурой; и если школа не даст детям понятия о совершающихся мировых событиях, понятия о грядущей мировой социальной революции, то этим самым она лишит понимания и того, что совершается непосредственно вокруг них. Такова задача, диктуемая социально-политическим моментом, которая должна найти отражение прежде всего в постановке обществоведения, как такой отрасли знаний, которая может дать содержание для достижения вышеуказанной задачи.

Но, спрашивается, как педагогически подойти к осуществлению столь сложной задачи в работе с детьми такого юного возраста, как 10—12 лет? Не слишком ли сложна для них задача и не слишком ли труден будет для них материал? Можно ли ставить школе I ступени задачу подготовить и выпустить готового советского гражданина? Такие вопросы были поставлены на с'езде ОПУ в мае 1924 г. П. П. Блонскому по поводу его доклада о 3-м и 4-м годах обучения в программах I ступени. Докладчик не даром отметил известную трагичность положения, вытекающую из несоответствия широких задач столь раннему детскому возрасту [1]. Выход намечается в том, что задачей школы является не столько выпуск совсем готовых к жизни граждан, сколько в том, чтобы дать толчок к социально-политическому развитию, привить вкус к знанию, к культуре, чтобы по окончании школы ребенок сохранил стремление к развитию и смог продолжать его самостоятельно. Совершенно невозможно в массовой четырехлетке дать все. Поэтому за учителем и школой в проработке сложных комплексных тем 3-го и 4-го годов обучения нужно оставить большую свободу действий. Выдвигаются и прорабатываются в общем основные центральные темы, но детали не являются самоцелью; они изучаются постольку, поскольку нужно связать и построить центральную тему и поскольку они будут по силам детям. Затем вопросы прорабатываются на конкретном, доступном для наблюдения учащегося, материале. Это — окружающая детей в повседневном быту обстановка: город, деревня, в которой они живут, ремесло и производство, в котором работают их родители и соседи, труд и хозяйство крестьянина и пр. Программы ГУС'а в смысле сближения образовательного материала с понятной для детей практикой жизни представляют большое удобство в методическом отношении. Без сомнения,

[1]) „Программы ГУС'а и общественно-политическое воспитание", „Раб. Просв.", 1925 г., стр. 86—105.

в таких центральных комплексных темах, как „Наш город“, „Наш край“, „СССР и его производство“ и др., найдутся такие стороны, которые будут близки и понятны детям. В этом и будет заключаться педагогический такт и уменье учителя — нащупать почву для простого подхода к этим темам, поставить понятные детям вопросы и сделать посильные для них выводы. Двухлетний жизненный опыт проработки массовой школой программ ГУС‘а дал уже в этом отношении некоторые ценные результаты, которые мы ниже отметим.

В тесной связи с этим общим требованием упрощенного элементаризированного подхода к трактованию обществоведческих тем на 3-го и 4-го годах обучения будут стоять далее две наиболее характерные черты, которыми будет отличаться первый обществоведческий концентр от второго, — это более тесное комплексирование обществоведения с другими отраслями знаний и преобладание материала современности над историко-культурным материалом.

Комплексная система преподавания по программам ГУС‘а вполне педагогически обоснованно находит наиболее близкое применение в школе I ступени, так как здесь именно, в более раннем детском возрасте, она наиболее отвечает характерным чертам детской психики — воспринимать окружающую действительность, как цельный комплекс явлений. Школа, помогая ребенку в познании этой действительности, соответственно строит программу познавательной работы также на началах синтеза образовательного материала. Отсюда — выработка взамен программ отдельных предметов единого учебного плана, установка центральных комплексных тем, из которых каждая включает материал из обеих основных отраслей знания — естествоведения и обществоведения. Руководящая роль последнего выражается в том, что в основу формулировки центральных комплексных тем кладется обществоведческий принцип и обществоведческое содержание. Каждая их таких тем указывает на ту или иную общественную единицу или организацию, на тот или иной крупный момент или этап общественного развития, соответственно этому влияет на характер проработки и естествоведческого материала, который получает целевой обществоведческий уклон. Проработка материала носит элементарный, не углубленный характер, так как всякое углубление приводит к более тщательному анализу, к детализации и к некоторому отрыву от центральной узловой темы, следовательно, к ослаблению или даже к нарушению комплекса. Устанавливается теснейшая связь между тем и другим, что внешним образом выражается в том, что работу ведет один преподаватель — „групповик“. Но такое интенсивное комплексирование учебного материала кладет свою печать на содержание обществове-

дения, что предопределяет другую черту обществоведческого курса на I ступени — это преобладание материала современности.

Дело в том, что, занимая определенное место в комплексе, более тесном и проводимом более последовательно, чем на II ступени, обществоведческий курс должен быть сконструирован так, чтобы его составные элементы гармонировали и тесно увязывались около тематического стержня. Ведь обществоведение само по себе составляет сложный комплекс, который по своей конструкции, однако, может принять двоякую форму: составные элементы обществоведческого курса или могут быть так тесно об‘единены один с другим, так тесно слиты в одно целое, что трудно выделить и различать эти элементы по специальным дисциплинам, например, трудно выделить политэкономический материал из экономико-географического или историко-культурного материала; или, наоборот, эти элементы могут отчетливее выделяться в виде целых отделов или обзоров целых историко-культурных эпох. Первую из этих форм более строгого и узкого комплексирования мы применяем на I ступени, а вторую форму — на II, по мере того как в учащихся развивается способность к более углубленному анализу общественных явлений и прослеживанию генезиса их развития.

Какой же обществоведческий материал будет наиболее подходящим для детей I ступени? Какой материал легче всего может быть воспринят и усвоен ими? Это материал окружающей их действительности, материал современности ляжет в основу обществоведения на I ступени. Правда, тут нужно сделать две оговорки. Во-первых, не всякое явление современности в достаточной степени просто; наоборот, современная жизнь сложна, разнообразна и не всегда легко поддается осознанию ребенка; во-вторых, и на I ступени следует рассматривать современность не только в статике, но и динамике, чтобы идея текучести и изменчивости процесса общественной жизни, ее эволюции, была все же воспринята до известной степени и школьниками I ступени.

Что касается первого, то не приходится забывать, что ребенок живет и дышит современностью и что первые свои представления и понятия он получает не откуда-нибудь иначе, как из той же окружающей действительности, производя в ней из массы впечатлений в известном смысле естественный отбор всего того, что удовлетворяет его детские потребности и интересы. Такому естественному отбору ребенка и следует обществовед, выделяя для изучения общественные явления, исходя из близкого и понятного для ребенка и постепенно подводя его к более сложным явлениям общественной жизни. Что касается понимания эволюционности

и вместе с тем диалектичности процесса общественной жизни, то оно достигается небольшими историческими экскурсами, оттеняющими более отчетливо основные черты современности. В отличие от II ступени эти ретроспективные экскурсы делаются в недалекое историческое прошлое, не нарушая тесного комплексирования материала.

Конструирование обществоведческой программы на 3 и 4 годах обучения I ступени.

Перейдем ближе к рассмотрению обществоведческой программы на третьем и четвертом годах обучения и определим прежде всего круг понятий, которые должны быть здесь проработаны, чтобы составить фундамент для дальнейшего развития ребенка независимо от того, будет ли он продолжать свое образование в школе, или ему придется непосредственно окунуться в гущу современной действительности в качестве практического работника и советского гражданина.

Концепция первого обществоведческого концентра по программам ГУС'а в сущности очень проста и вместе с тем очень содержательна в образовательном смысле и не может поэтому, по существу дела, вызывать против себя возражений. Берутся два самых общих понятия — это *хозяйство и общество* в их взаимной зависимости. Эти сложные понятия раскрываются для детей 10—12-летнего возраста, разумеется, не путем трактования отвлеченных положений и формул политэкономии, а на самом конкретном, близком и понятном для детей материале. После того, как дети в течение первых двух лет обучения пройдут обществоведческую пропедевтику, ориентировавшись в хозяйственной деятельности и социальных отношениях ближайших к ним общественных ячеек — семьи, школы и улицы, на третьем году они смогут подойти к рассмотрению этих явлений в более сложном комплексе, как „город“ и „деревня“, взятые как в отдельности, так и в аспекте их экономического воздействия. Дети разбираются в материальной культуре современности, в производстве города и деревни (ремесло, фабрика и завод, обмен и торговля, крестьянское хозяйство) и в возникших на почве производства социальных отношениях (ремесленник и купец, рабочий и капиталист, крестьянин и помещик), выразившихся в борьбе классов, приведшей к Октябрьской революции. Затрогиваемые здесь по пути вопросы политической организации приводят к понятию о государстве, его экономической и социальной основе; но последний вопрос, как более сложный, относится к последнему, четвертому, году обучения. В конечном счете таким образом в первом концентре обществоведения на третьем—четвертом годах I ступени элементарно прорабатываются следующие основные понятия: материальная культура — производство, социальные отношения — классовая борьба,

государство, революция и социалистический строй. Путем активной проработки этих понятий должна быть достигнута задача обществоведения на I ступени — понимание детьми смысла современной общественной жизни и революционной борьбы и устремление их к осуществлению социалистического строя.

Что касается вариантов городской и сельской школы, то постановка задачи и проработка основных понятий остаются неизменными для того и другого типа школы; изменяются лишь несколько подбор и распределение конкретного материала в сторону наибольшего использования того, что дает город для городской школы и, обратно, для деревенской. В этом выражается гибкость программ — весьма ценное их качество в смысле педагогическом и методическом.

В проработке программы третьего и четвертого годов обучения мы имеем уже двухлетний жизненный опыт массовой школы и отражение этого опыта частью в методической литературе, частью в учебной. Так появилось уже значительное количество книг для чтения—хрестоматий, так называемых „рабочих книг", в особенности для третьего года. Кроме того, судя по местному опыту коллективной учительской программной работы, нужно думать, что большие материалы в этой области накопились при коллективных об'единениях, профсоюзах и Домах работников просвещения как в центре, так и в провинции. Нельзя не учесть данных этого опыта, хотя в то же время следует оговорить, что нет надобности создавать какого-нибудь единого шаблона при конкретизации программ в каждом отдельном случае. Указанные выше опасения П. П. Блонского находят довольно единодушное подтверждение в отзывах о программах старших групп I ступени: программы, давая жизненный сам по себе материал, содержат громоздкий, не без труда приноравливаемый к интересам и развитию детского возраста, материал. Несомненно, в целях успешной проработки программы методами активной работы следует стремиться к их упрощению и сокращению, что представляется вполне возможным принципиально и практически. В конструировании программ некоторые местные варианты, например, ленинградский, значительно отходят от московских схем как в отношении формулировки комплексных тем, так и их содержания. Так, например, вместо гус'овских пяти тем 3-го года („Человек", „Октябрьская революция", „Наш город", „Город и деревня", „Наш край") там даны следующие шесть подразделений, исчерпывающих программу третьей группы (в ленинградской пятилетке I ступени — это четвертая группа „Г"): 1) городской пейзаж, 2) фабрика и рабочий, 3) торговля, 4) городское хозяйство, 5) деревня и крестьянин,

6) город и деревня [1]). Нам думается, что при пропуске определенно сконструированного комплекса с обозначением „Наш край“ теряется стройность и последовательность в проведении краеведческого уклона третьей группы, весьма удачно проведенного в московских схемах. Но первая тема московского плана „Человек“ вызывает на практике, повидимому, затруднения, впрочем, больше внешне-технического характера, чем принципиального. Указывается на то, что тема „Человек“ при серьезной ее проработке (человек, как производительная сила, со стороны физической его природы, происхождения человека, применения его труда и охраны труда и здоровья) возьмет много времени и отодвинет далеко на позднюю осень или даже зиму проработку основного комплекса „Наш город“. Между тем последняя тема требует усиленного применения экскурсионного метода, который легче осуществить осенью, чем зимой. Поэтому тема „Наш город“ выдвигается на первое место, но в качестве некоторого вступления к ней, так же как и в первых двух группах, в целях установления живой связи между летней жизнью, играми и трудом детей и школой вводится небольшой комплекс „Летнее время провождение детей“ или, как он сформулирован по хрестоматии *Дзюбинского*, *Закожурниковой* и др. „Своими силами“, ч. I, „Воспоминания о лете и осенних работах“. Сюда войдут: летние игры, купанье, сбор ягод и грибов, рыбная ловля, работа в саду, огороде и в поле, детское движение — пионер-отряды, „Международная детская неделя“ со следующими работами детей в школе: рассказы, рисование на свободные темы, лепка и сочинения на соответствующие летние и осенние сюжеты, вычерчивание схем и диаграмм на тему: „Труд семьи летом и осенью“. Учителю не придется много ломать голову над придумыванием материала для проработки этого вступительного комплекса, так как здесь вполне естественно и просто можно будет использовать большой запас летних впечатлений и переживаний, с которыми дети придут в школу осенью. Небольшой литературный материал (стихи и рассказы), методические указания с постановкой вопросов и образцы схем и диаграмм дает вышеуказанная хрестоматия Дзюбинского и др. (стр. 5—16), весьма компактная и удобная для практического использования в школе. Больше литературного материала, а также материала для постановки вопросов и заданий детям по теме „Работы детей летом и осенью“ дает хрестоматия Соколова „Игра и труд“, книга третья, гл. II „Среди родной природы“, стр. 27—110. Но растягивать эту тему не следует более чем на $1^1/_2$—2 недели.

---

[1]) См. програму, группу „Г“, ленингр. I ступ. у Андреевской — „Обществоведение на I ступени“, Лен., 1925 г., 85—86 стр.

В течение первых же двух недель занятий в школе нужно провести и еще весьма ответственную работу — это организация групп и планирование работы. Проводится беседа о необходимости при труде организации как взрослых, так и детей с примерами из организации в мире животных и насекомых, с установкой задачи — приведение в порядок и украшение класса, с выборами для этой цели комиссии, с выборами старосты и установкой дежурств (составляются списки детей, вычерчивается схема детской организации), с разделением детей для коллективной работы на ячейки или звенья. При начале работы учитель производит с детьми планировку работы, при чем с детьми третьей группы вряд ли следует долго останавливаться на общем планировании программы на продолжительный период времени, например, на целый год, так как для этого по возрасту у них еще не может сложиться достаточно развитого навыка и потребности. Но более тщательно следует провести планировку работы в пределах ближайшего очередного программного комплекса. Указания для планировки см. в названной выше хрестоматии Дзюбинского (стр. 6—7) и также в „Методических письмах“ Научно-Педагогической Секции ГУС'а, письмо третье „Об учете работы в школе I ступени“.

Но, возвращаясь к конструированию программы 3-й группы, мы должны разрешить вопрос, как же быть с комплексной темой „Человек“. Ленинградские методисты ее совсем опускают в программах по обществоведению 3—5 групп I ступени. Авторы книги „Своими силами“, ссылаясь на свой опыт и на опыт целого ряда школ, за перегруженностью программы третьего года, переносят комплекс „Человек“ на 4-й год [1]). Опыт некоторых школ перенести эту тему в пределах третьей группы, поставив ее на третье место, после тем „Наш город“ и „Октябрьская революция“ нужно признать неудачным: она попадает не на свое место, конструктивно плохо увязывается с предыдущей и последующей темами и прорабатывается мимоходом и поверхностно. Перенесение этой темы на 4-й год слабо мотивируется, так как программа и этой группы более чем в достаточной степени загружена; вычеркнуть совсем эту тему нельзя, потому что она содержит важнейший образовательный материал и имеет большое методическое значение в качестве пропедевтической темы к последующим комплексам. Она нужна в целях правильной установки в соотношении труда и человеческого тела, рабочего и машины и т. д. В журнальной литературе мы имеем опыты проведения этой темы в таком виде (в деревенской школе): „С целью пере-

[1]) См. цитир. книгу, предисловие.

хода к жизни человеческого тела наблюдали труд, поскольку он заставляет принимать участие различные части человеческого тела. Выясняли чередование труда и отдыха в крестьянском обиходе и заботу об охране здоровья. Углубились в сторону организации труда школьника, установив количество рабочих часов школьника и подойдя к необходимости планомерности в организации отдыха. Наблюдая труд и отдых, отметим большую потребность в питании во время труда... Ребята исходили из личных переживаний в вопросе о питании; познакомились с питательностью различной пищи и высчитали количество пищи, необходимой человеку... выяснив после этого соотношение необходимого и получаемого. Обратили внимание на влияние усиленного труда на аппетит и неохоту работать после еды. Отсюда подошли к пищеварению и его органам, а далее подошли к кровообращению. В связи с вопросом о кровообращении подошли к роли легких, а отсюда к дыханию. В этой области провели наблюдения над своим классом и после измерений, вычислений, справок по книге установили обязательность проветривания; аналогичную работу провели над своим домом. В связи с вопросом о дыхании было также затронуто курение. От дыхания подошли к болезням, вызываемым влиянием труда на дыхание, а потом перешли вообще к болезням, связанным с условиями труда. Установили количество заболеваний по району школы и, произведя подсчет населения, определили соотношение больных и здоровых. Подошли к заразным болезням, подытожили свои наблюдения, ознакомились с причиной болезней, наметили предупредительные меры. Наконец, остановились на алкоголизме, рассматривая его с точки зрения вреда для организма, а также вреда для общества... Работу закончили выставкой, давшей возможность не только окончательно учесть проделанную работу, но и отметить встретившиеся ошибки [1]).

Следует отметить, что в этой довольно сложной трактовке данной темы опущен еще необходимый отдел о строении (анатомия) человеческого тела.

Мы полагали бы, что в целях большего сжатия программы третьего года обучения, большей стройности и выдержанности ее краеведческого уклона, тему „Человек" в более сжатой проработке, чем это мы видели выше, можно было бы включить в комплекс „Наш город" (или „Наша деревня") и рассмотреть ее в связи с вопросами: промышленность нашего города, человек и машина, быт рабочих и охрана труда.

---

[1]) „На путях к новой школе", 1925 г., № 3, ст. Власовой „Из опыта массовой школы I ступ.", стр. 164—165.

Таким образом для 3-й группы I ступени сложилась бы следующая программная схема:

1. Воспоминания о лете, летних и осенних работах. Организация детей и планирование.

2. Наш город (или в деревенской школе — наша деревня).

3. Наш край.

Обратимся к методическому рассмотрению каждого комплекса в отдельности, по преимуществу в плоскости обществоведческой, считая, что необходимые об'яснения относительно первого комплекса нами выше уже изложены. Вопросов, относящихся к навыкам в письме, чтении и счете, мы совсем не имеем возможности касаться.

Комплекс «Наш город».

Тема „*Наш город*“ является одним из основных комплексов в программе 3-й группы. Постановка этой большой и сложной темы вызывала на практике различный подход к ней, иногда односторонний и не всегда приноровленный к интересам и развитию детей данного возраста (10—11 л.): то город изучался только со стороны культурного быта и его исторического прошлого, то, наоборот, исключительное внимание обращалось на изучение городского производства, промышленности и торговли; при таком подходе утеривался индивидуальный облик города, пропадала перспектива краеведческого познания. Поэтому важно установить основной взгляд на проработку этой темы и наметить те главные линии, по которым пойдет эта проработка, чтобы в заключение ее дети могли сделать определенные выводы. Эта широко синтетическая тема может быть с успехом использована как в образовательных целях,— для этого она содержит богатый материал, — так и в целях социально-политического воспитания детей. Мы думаем, что в теме „Наш город“ должны быть выдвинуты три главные стороны, три момента жизни городского общества: 1) современный город, как промышленно-торговый центр, с характеристикой основных групп его населения и картиной классовой борьбы, приведшей к социально-экономическому перевороту в Октябре; с этим последним легко найдет увязку тема „Октябрьская революция“, которая может быть приноровлена к соответственному календарному моменту, 2) город, как социальный организм коммуна, живущая единой экономической жизнью, в которой должно быть все согласовано и налажено в целях общего благополучия; и, наконец, 3) экскурс в прошлое города, характеризующий основные этапы его развития и об'ясняющий его современное состояние. Последний экскурс должен придать характер своеобразия, черты индивидуальности данному городу в отличие его от других городов. Но в целях более тесного и стройного комплексирования экскурс в историческое прошлое города

не выделяется в виде особой подтемы, а в качестве исторической справки дается при проработке отдельных вопросов из жизни города. Подход к теме естественнее всего — географический: ландшафт города — его местоположение с необходимыми географическими понятиями. Таким образом основная центральная тема разобьется на следующие подтемы:

1. Местонахождение и внешний вид города.
2. Население.
3. Промышленность, человек и машина, быт рабочих и охрана труда.
4. Октябрьская революция.
5. Торговля в городе.
6. Коммунальное хозяйство.
7. Транспорт.
8. Город и деревня.

Темы „Местоположение и внешний вид города“ и „Население“.

При работе с детьми 3-й группы вряд ли можно углублять и детализировать этот вопрос в виде тщательного изучения топографии местности и ее изменений или изучения почвы, геологического строения ее и т. д. При определении географического положения города по карте и в натуре необходимо проработать с детьми элементарные географические понятия, указанные в программе ГУС'а в разделе „Природа“. Цель задания по этой подтеме следует свести к ориентировке детей в общем ландшафте города, для чего лучше всего использовать экскурсию на колокольню собора, на каланчу или высокий холм в ближайшей окрестности города, при чем эту ориентацию следует провести в двух направлениях: можно в данный момент коснуться, не вдаваясь пока в подробности, исторических обстоятельств происхождения города, выделить районы исторически древние и позднее возникшие, а затем остановить внимание детей на социальном расслоении города, выделив центральные части города, аристократические и торговые, и окраины — ремесленные и фабрично-заводские районы; подмечаются типичные черты, выражающиеся в архитектуре построек и магазинов, в уличном быте населения того или иного района. Последний вопрос углубляется посредством маленьких групповых экскурсий в целях обследования отдельных населенных домов по социальным категориям: бывший барский особняк, доходный дом, подвал — квартира бедняка и пр. Собирается материал для докладов, характеризующих быт и жизнь старых буржуазных классов и неимущего пролетариата, иллюстрируемый чтением соответствующих рассказов и отрывков из художественной литературы, делается сопоставление с использованием этих богатых зданий в настоящее время в Советской России (школа, рабочий клуб, детский дом, жилищный кооператив и т. п.),

останавливается внимание детей на перестройке социально-экономических и правовых отношений, на коренном изменении жилищного вопроса и пр.

Результатами проработки обеих подтем будут: составление детьми плана „Нашей улицы“ или „Нашего района“, диаграмм, иллюстрирующих состав населения (по возрасту, по полу, по профессии) „нашего дома“, улицы или района, центрального и окраинного, диаграммы населения всего города по социальному составу в процентах и пр.; ряд сочинений на примерные темы: „В центре нашего города“, „Что делается на окраинах нашего города“, „Население нашего города“, „Как возник наш город“, „В барском особняке до революции и теперь“, „В подвалах“, „Общественные классы до революции“, „Что дала революция трудящимся в нашем городе“ и т. п. Постановка вопроса или темы „Как мы должны строить новую жизнь“, которая выдвигается составителями книги „Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения“ (ч. II, в изд. „Педагог. курсов на дому“, стр. 51), для данного момента нам представляется несколько преждевременной, так как у детей пока нет еще для этого достаточно конкретного материала для обобщения. Она будет уместнее в конце проработки всего комплекса „Наш город“.

Методические указания для учителя: 1. Соколов, Курилович и Савинская — „Опыт проработки новых программ“, ч. II, указ. изд., стр. 43—51. 2. Андреевская — „Обществоведение на I ступени“, стр. 24—27. Вопросники, темы для сочинений, для диаграмм и схем, литературный материал, см. Дзюбинский, Закожурникова и др. авторы — „Своими силами“, рабочая книга для старших групп I ступени, ч. I, вып. I, ГИЗ, стр. 118—123; Соколов, Курилович и Михайлов — „Игра и труд“, третья рабочая книга школьника, изд. 6, „Раб. Просв.“, стр. 110—118. Указанные книги дают наиболее подходящий материал для первых двух подтем комплекса „Наш город“. Отчасти можно воспользоваться также материалом из книги Соловьевой, Волынской и др. авт.: „Зеленый шум“, хрестоматия для трудовой школы, 3-й и 4-й годы обучения, ГИЗ, изд. третье, стр. 3—23 (книга составлена для московских школ).

Тема „Промышленность, человек и машина, быт рабочих и охрана труда“.

Подтема „Промышленность, человек и машина, быт рабочих и охрана труда“, одна из важнейших в комплексе „Наш город“ и повторяющаяся в дальнейших концентрах, требует особого внимания при рассмотрении ее и по значению и по содержанию, а также по связи с предыдущей и последующей обществоведческой работой. Содержание этой подтемы — изучение трудовой деятельности людей на примере производственной деятель-

ности жителей данного города, т.-е. обрабатывающей промышленности, как наиболее характерной для города. В двух младших группах дети также наблюдают и осмысливают труд, но в простейших производственных формах домашней промышленности, при том с той стороны, которая для маленьких детей проще и понятнее: их внимание сосредоточено на явлениях природы, влияющих на хозяйство и труд человека, но они подводятся понемногу и к пониманю того фактора, которому в современной жизни принадлежит решающая роль в под'еме человеческой культуры — к пониманию техники, правда, пока также в самой примитивной форме — ремесла. Технический процесс ремесленного производства прост и доступен для детского наблюдения. Но правы авторы книги „Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения“, ставя ограниченные задачи для знакомства с ремеслом и ремесленной мастерской на 2-м году обучения и отказываясь от планомерного и систематического изучения мастерских: детям нужно продемонстрировать в мастерской труд взрослых, удовлетворить, по возможности, их моторное стремление самим поработать — в столярной, например, постучать молотком, построгать рубанком и пр., для того, чтобы за неимением школьной мастерской, стимулировать их трудовую деятельность дома. Для обследования мастерской составляется несложный вопросник, образцы которого и способ проработки материала см. в только-что указанной выше книге Соколова, Курилович и Савинской. Это будет известной подготовкой к тому, чтобы уже на третьем году обучения подвести детей несколько ближе к технической социальной стороне ремесленного труда. Поэтому изучение обрабатывающей промышленности города на 3-м году начнется с экскурсии в ремесленную мастерскую, которая проводится более планомерно, так как это будет уже переходным этапом к пониманию более сложных технических процессов и социальных отношений в фабрично-заводском производстве. Мы не будем здесь останавливаться на подробном описании техники экскурсии и проработки материала по обследованию ремесленной мастерской, так как имеется хорошее методическое руководство в виде книжки Института методов школьной работы „Изучение ремесла в трудовой школе“, под редакцией Капустина, Шейнберга и Шульгина, изд. „Раб. Просв.“, где учитель найдет и руководящие раз'яснения о значении и месте ремесла в экономике промышленности и в частности в системе современной русской советской промышленности, и практические указания на технику обследования ремесленного производства, и проработку материала. См. еще Лобанова „Обществоведческие экскурсии“ в „Педагогических курсах на дому“ за 1924 г., № 28—29, а также литературный

материал в хрестоматии Дзюбинского „Своими силами“, ч. I, стр. 124—133.

Укажем только, что, во-первых, методически целесообразнее и интереснее в третьей группе брать для обследования ремесленную мастерскую и фабрику с однородным производством (например, портновская мастерская и швейная фабрика, сапожная мастерская и фабрика механической обуви, кузница и металло обрабатывающий завод, мастерская столяра-кустаря и деревообделочная фабрика или лесопильный завод и т. д., в зависимости от местных условий). Дети, побывав в ремесленной мастерской и затем в соответствующем фабрично-заводском предприятии, получили бы очень наглядный и простой способ для сопоставления мелкого и крупного производства со всеми отличительными чертами и качествами того и другого. Это сразу открывало бы перед ними новые горизонты и давало бы материал для выводов и обобщений. Затем в программе обследования ремесленной мастерской в третьей группе можно уже несколько более тщательно выдвинуть моменты техники и организации производства (материал, орудия труда, процесс производства, рабочая сила, сотрудничество и разделение труда, величина продукции) и социально-экономического и культурного быта ремесленника (семейное положение и домашний быт, культурный уровень, времяпровождение в будни и в праздники), политический облик и мировоззрение ремесленника (вопросы во время экскурсии должны ставиться весьма тактично и осторожно, принимая во внимание обычное мелко-буржуазное и реакционное настроение ремесленной среды). Вся эта картина примет весьма красочный и поучительный для детей вид при дальнейшем сопоставлении впечатлений, которые дети получат при посещении крупного производственного предприятия. Что касается вопроса об экономической связи и значении данного промысла в местном крае или хозяйстве СССР, вопроса, несомненно, весьма важного и совершенно необходимого в процессе ознакомления детей с промышленностью, то мы предпочли бы его здесь не ставить, чтобы в данный момент не загружать и не осложнять темы; проработку этого вопроса лучше отнести к соответствующему моменту в теме „Наш край“ и „СССР и его производство“. Но если в данном городе есть типичное, сильно распространенное ремесло или кустарный промысел, то нельзя, конечно, не остановить внимания детей на нем и не поставить вопроса об экономических причинах его распространения, однако не углубляя этого вопроса до проработки темы „Наш край“.

До тех пор, пока дети не побывали на фабрике и не имели возможности сравнить ремесленное и фабричное производство, они не смогут сделать вывода о примитивности

ремесленного труда, ощутить и понять всю силу и значение техники и машины в жизни людей в процессе преодоления ими сил природы. Поэтому чрезвычайно высоко нужно ценить возможность использования для школьной работы всякого сколько-нибудь крупного фабрично-заводского предприятия, имеющегося в городе. Вместе с тем это же даст возможность познакомить ближе детей с той стороной жизни данного города, которая для него является наиболее типичной и которая лучше всего об'ясняет иной раз самое пропроисхождение города (молодые города, возникшие во второй половине XVIII и в XIX столетии) и во всяком случае современный рост и развитие города, как промышленного центра.

Спрашивается, какие задачи нужно и можно ставить при ознакомлении детей с фабрикой и с какой стороны вместе с тем возможно изучение фабрики на третьем году обучения? Здесь следует иметь в виду три главные задачи: 1) ознакомление с фабрикой, как технически высшей формой производства, 2) организация управления и рабочая организация на фабрике и 3) труд и быт рабочих.

Что касается вопросов экономической связи данного производства и значения его для краевого и народного хозяйства, то мы опять, не загружая темы в данном случае, отодвигаем его до следующего комплекса.

В большом промышленном городе, где много разного вида фабрик и заводов и где учителю можно сделать выбор об'екта школьного наблюдения, следует посчитаться с тремя признаками промышленного предприятия: во-первых, взять наиболее типичное для данного города, во-вторых, не очень крупное, которое не подавляло бы детей 10—11-летнего возраста грандиозностью и сложностью организации, и, в-третьих, которое имело бы аналогию с обследованным ремесленным производством. Приходится считаться и с разделением школ по городским районам и с необходимостью общего организационного плана обследования, составляемого, как нам известно, в некоторых городах, чтобы не загружать случайным посещением ряда школ одного и того же предприятия.

После предварительной подготовки к экскурсии, которая заключается в систематизации имеющихся у детей представлений о данном производстве, в усвоении необходимого запаса сведений, которые помогут детям лучше уяснить то, что они будут наблюдать во время экскурсии и освободят руководителя экскурсии от излишних вопросов, и в выработке плана экскурсии и вопросников, осуществляется сначала общегрупповая экскурсия с целью общего ознакомления с фабрикой и с целью приглядеться специально к технике производства. Центром внимания являются машинное отделение, начиная с двигателя, главные стадии обработки сырья или полуфабриката, количество изгото-

вляемого продукта — это одна сторона. Другая — масса рабочих на фабрике, но в то же время стройное разделение труда, узкая специализация, быстрота работы, наблюдения над движениями рабочего, внешние условия, в которых он работает. Все это в целом дает картину, иногда весьма эффектную, иногда поражающую воображение детей, сразу наводящую их на мысль о могущественной силе машины и техники, мысль очень удачно выраженную в восклицании одного школьника—участника экскурсии на фабрику: „Это, брат, тебе не мастерская, где какие-нибудь три столяра работают да молотками стучат". Что касается достижения второй и третьей из указанных выше задач при изучении фабрики, организационной и рабоче-бытовой, где нет особой надобности в эмоциональных переживаниях детей, там экскурсия в целях собирания необходимого материала по заранее составленным вопросникам может быть проведена отдельными маленькими группами.

Послеэкскурсионная проработка материала в школе должна подвести детей к следующим выводам:

1) о громадном значении машинного крупного производства в хозяйственной деятельности людей и о превосходстве его над ремесленным производством;

2) об условиях труда и жизни фабрично-заводского рабочего;

3) о производственно-классовых отношениях.

Последний вопрос труден для детей данного возраста, но он все же здесь должен быть поставлен и посильно для детей освещен. Постановка вопроса о производственных и классовых отношениях естественнее всего в связи с проработкой собранного детьми на экскурсии материала, относящегося к рабочему труду и быту: о продолжительности рабочего дня, о величине заработной платы, о мерах ограждения от вредных и опасных сторон производства, о страховании рабочих, о заводоуправлении, о рабочих организациях. Отсюда логически вытекают вопросы о том, в каком положении рабочие находятся теперь, при условиях советского строя, и в каком положении они находились в недавнем прошлом, до Октябрьской революции. Эта справка о положении рабочих в прошлом может быть сделана на конкретном материале истории данной фабрики, ее бывшего владельца и взаимоотношений его с рабочими. Было бы чрезвычайно желательно этот индивидуальный случай классовых взаимоотношений обобщить на фоне борьбы рабочего класса с капиталом, поскольку она отразилась в истории революционного прошлого данного города в период двух последних революций 1905 и 1917 гг., не выходя таким образом из рамок исторического экскурса краеведческого характера, за исключением, разумеется, событий Октябрьской

революции, значение которой нельзя укладывать в рамки местной жизни. Придавать же этому экскурсу широкий масштаб географический и хронологический—значило бы перегружать данный комплекс и нарушать его логическую стройность. Вот почему мы возражали бы против такого расширения этого исторического экскурса, который предлагает *Н. В. Андреевская* в своем методическом очерке [1]), и который доводится до большого обзора из истории рабочего движения, начиная с крепостной фабрики во всероссийском масштабе. Для этого будет более подходящее место в теме следующего года „СССР, его производство, трудящиеся и их борьба".

Методические указания для проработки данной подтемы см. у *Н. В. Андреевской*—назв. труд., стр. 14—34; у *Соколова, Курилович и Савинской*—„Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения" в изд. „Педагогические курсы на дому", стр. 72—83, в книжке „Фабрика в школе I и II ступени", сборник статей Института метод. шк. работы, изд. „Раб. Просв.", 1925 г.

Материал для проработки учащимися в следующих книгах: Дзюбинский, Закожурникова и др.—„Своими силами", ч. I, вып. I, стр. 134—161; Соколов, Курилович и Михайлов — „Игра и труд", третья раб. книга для чтения, изд. 6, стр. 148—179. Подходящий материал можно найти также в книгах: „Новый путь", третья книга под редакцией *Калашникова*, „Зеленый шум", 3-й и 4-й годы обучения *Соловьевой, Волынской* и др., „В сельской школе", книга для чтения в старш. групп. I ступ.; *Сверчкова* (большой материал по проработке темы „Человек", стр. 332—385), „Трудовая Новь", книга для чтения на четвертом году обучения, *Тихеевой*, *Соловьевой* и др.

Тема „Октябрьская революция".

„Октябрьская революция", попадающая в календарном порядке в середину комплекса „Наш город", вполне естественно увязывается с предыдущими подтемами о населении, о промышленности и труде рабочих, так как они самым своим содержанием подводят к вопросу о борьбе классов, о борьбе рабочих и капиталистов; критическим моментом этой борьбы и была Октябрьская революция, давшая победу труду над капиталом. В этом моменте интересы и жизнь города конкретным для детей образом переплетаются с общими интересами всего рабоче-крестьянского государства, что подчеркивается вообще всякий раз, где для этого есть подходящий повод, идет ли речь об явлениях экономического или политического порядка.

Что войдет в содержание темы „Октябрьская революция" на третьем году обучения? Работа детей здесь имеет

---

[1]) „Обществоведение на I ступени".

двоякий характер: с одной стороны, они в порядке обычных занятий прорабатывают известный образовательный материал с целью более отчетливого уразумения этого, в настоящее время уже исторического, события, сделавшегося в то же время крупнейшим гражданским праздником в Советском Союзе, а с другой стороны, учащиеся организованно принимают участие в этом торжестве. Что касается первого, то в неделю, предшествующую празднику и ему последующую, было бы вполне уместно проработать историю борьбы рабочего класса в период от 1905 до 1917 г., развертывающуюся под руководством партии ВКП и В. И. Ленина в широкую драматическую картину в моменты Февральской и Октябрьской революций, дать сжатую, но образную, фактическую историю последней в связи с биографией В. И. Ленина. Революционные события, происходившие в наших столичных центрах в 1917 году, предопределившие исход пролетарской революции, были настолько значительны, что следует их брать в данном случае за основу проработки материала по теме „Октябрьская революция". Но преподавателю следует использовать при этом непременно и местный материал не только печатно-литературный, но и мемуарный, предлагая, например, детям собрать такой материал путем расспросов своих родных и знакомых о днях Октябрьской революции.

Работы детей организованно-практического характера будут заключаться в составлении и художественном выполнении плакатов и рисунков, а также в подборе и развешивании готовых рисунков и портретов для украшения класса и школы, в разучивании и хоровом выполнении „Интернационала" и др. поэтических произведений, в постановке драматических сцен на сюжеты праздника, в участии в общешкольных торжественных собраниях и в общегородской манифестации на улице. Методические указания см. в указывавшейся уже выше книге Соколова, Курилович и Савинской, а также в сборнике под ред. Лилиной „Красный календарь в трудовой школе", Ленгиз, 1924 г., Львов „Школьные праздники и их организация", „Просвещение на транспорте", 1924 г., № 1—3, стр. 14—15. Планы, программы и подготовка детей и подростков к празднованию 7-й годовщины Октябрьской революции, в журнале „Вестник Просв.", 1924 г., № 10, стр. 38—41, 45—47, 61—73. Литературный и анкетный материал в изобилии имеется во всех указывавшихся выше книгах для чтения для старших групп I ступени.

Тема „Торговля в городе".

По окончании праздника, когда школа опять возвращается к будничному труду, третья группа продолжает проработку комплекса „Наш город". Какая сторона в хозяйственной жизни города, кроме фабрично-заводской промышленности, еще более всего

привлекает внимание и является наиболее типичной для города? Зачем в город приезжает окрестное население из деревень и поселков? Это видно при посещении городского рынка в базарные дни, а также при прохождении по бойким, торговым улицам города, с рядами блестящих и богатых магазинов, средних и мелких лавочек и ларей. Торговля является жизненным нервом в хозяйственной жизни города, посредником между промышленным производством и потребителями — массой населения. С каких сторон доступно изучение торговли для третьей группы? Прежде всего устанавливается связь торговли с промышленностью. Для фабрик и заводов требуется сырье для переработки его в продукты потребления, которое закупается частью на месте, а большею частью доставляется из тех местностей, где это сырье водится. Мы отмечаем это, но пока не углубляем вопроса об экономической связи местных промышленных учреждений, останавливая внимание на сбыте продуктов промышленности путем торговли. Здесь выдвигаются три стороны дела: виды торговли, экономическое понятие обмена и денег, купец, как представитель известного общественного класса. Что касается первого, то, отметив три основных вида торговли — государственной, частной и кооперативной, не останавливаемся пока на первой в виду ее сложности для детей данного возраста и знакомим их с отличительными признаками второй и третьей. В ежедневной практике жизни, в особенности городской, дети множество раз сталкиваются с частным торговцем, частной лавкой и магазином, и нет надобности совершать туда специальную экскурсию, тем более, что обследование частной торговли сопряжено с большими житейскими трудностями: частный торговец вряд ли предупредительно встретит школьников и вряд ли будет распространяться в беседе с ними о своих торговых делах. Тут вполне достаточно индивидуальных впечатлений детей, которые нужно только путем беседы систематизировать затем и зафиксировать основные выводы: цель частной торговли — нажива, спекуляция; средство — эксплоатация потребителя, дороговизна товаров, вздутие цен, повышающихся в особенности при товарных кризисах. Типы деревенского кулака, купца-самодура, современного нэпмана могут быть иллюстрированы яркими примерами из литературы (типы Островского, современных беллетристов). Хорошо, если бы нашелся материал из прошлого местного города в виде характеристик местных крупных купцов. В кооперацию нужно совершить экскурсию, чтобы собрать материал для освещения вопросов: кто хозяин кооператива, сколько членов в кооперативе, в его правлении, величина пая, что продается в кооперативе, почему товары в нем дешевле, сколько и каких товаров продано в кооперативе в месяц, в год,

В беседе провести сравнение между частной торговлей и кооперативом и выяснить, почему советское государство стремится заменить частную торговлю кооперативной. Познакомить детей в живом рассказе с основателем кооперации Робертом Оуэном. Написать сочинения: „Что такое кооператив“, „Какие кооперативы в нашем городе“ (сосредоточив пока внимание на потребительской кооперации), „Почему лучше покупать в кооперативе, а не в частной лавке“.

Обследование рыночной торговли пока оставляем до темы „Город и Деревня“. Тема „Торговля“ в школе I ступени очень слабо освещена в методической литературе. См. ст. Жаворонкова—„Трудовой метод на уроках обществоведения“ в сборнике „Обществоведение в школе“, под редакц. Ефремина и Смушкова, и его же—„Как работать по обществоведению в школе I ступени“. Андреевская—„Обществоведение на I ступени“, стр. 34—36. С хрестоматийным материалом по этой теме так же слабо; см. в хрестоматии Дзюбинского, вып. первый, стр. 163—168.

Тема „Коммунальное хозяйство“.

Тема „Коммунальное хозяйство“ в новой ее постановке получает чрезвычайно важное значение, во-первых, потому, что синтезирует черты городского быта, лучше выясняет для детей физиономию их родного города, а во-вторых, имеет большое воспитательное значение в смысле развития социальных чувств и социально-гражданских настроений. Но на практике эта тема проводится часто не так, как следовало бы, не с того конца: изучается горсовет, разделение его на отделы, их функции и т. д; получается теоретически сложный, скучный, не захватывающий детей материал, и работа проходит вяло, хотя бы даже и удалось провести экскурсию по заранее составленной и проработанной анкете. Не помогает делу и то, когда коллектив учителей городских школ сговаривается, с целью разгрузки темы, заняться каждой школе обследованием одного-двух учреждений коммунального или административного типа, находящихся в районе школы. Сущность дела от этого мало меняется.

Лучше исходить здесь от имеющегося у детей повседневного опыта и наблюдений в пользовании услугами коммунального хозяйства, т. е. начинать с функций горсовета, освещения улиц и домов, водопровода, канализации, пожарной команды, мостовых, трамвая, школ, библиотек и больниц и затем уже синтезировать эти наблюдения путем ознакомления с организацией городского совета и его отделов; таким образом дети последовательно будут подведены к осознанию города, как единого социально хозяйственного организма, все части которого должны быть хорошо слажены и действовать стройно, чтобы обеспечить гражданам максимум жизненных удобств. Практикуется еще весьма удачный

метод — начать с организации и деятельности жилищного товарищества, направленных на обеспечение домашнего благоустройства, или с ознакомления с благоустройством дома, где помещается школа, и отсюда уже по аналогии перейти к отдельным видам городского благоустройства.

Но весь этот колоссальный материал не может быть, разумеется, интенсивно проработан детьми. Нужно экономить их силы и время и поэтому выбрать два-три вида городского хозяйства, чтобы проработать их экскурсионным и лабораторным методом. Этого достаточно, чтобы дети вникли и осмыслили роль и значение коммунального хозяйства. Остальное же можно провести в порядке бесед, основанных на предварительной фиксации жизненных наблюдений детей. Некоторые вопросы городского хозяйства могут быть затронуты еще во второй группе в связи с темой „Улица нашего города“, наприм., освещение, пожарная команда. Тогда третьей группе можно взять водопровод, канализацию и трамвай или же виды городского благоустройства, которые имеют для данного города наиболее актуальное значение. Мы не будем здесь входить в детали планировки экскурсии, составления анкет и вопросников и способов прорабатки собранного материала, так как преподаватель найдет превосходно изложенную методическую статью о проведении темы „По учреждениям коммунального хозяйства“ в указанной выше книге Соколова, Курилович и Савинской (стр. 56—72), в особенности для проработки вопросов об освещении и водоснабжении. Авторы правильно отмечают еще и некоторую практическую цель ориентировки детей в вопросах городского благоустройства, чтобы они могли сами справиться или помочь родителям в сношениях с отделами горсовета, выяснить расход для оплаты коммунальных услуг и внести деньги, чтобы не растерялись и сообразили, как обратиться к общественной помощи, наприм., в случае пожара и в других затруднительных случаях.

Следует не выпускать из вида, что в задачу коммунального хозяйства входит не только забота о материальных удобствах жизни граждан, но и о культурном преуспеянии города. Сюда прежде всего относятся вопросы о народном образовании, но не в смысле детального ознакомления со всеми видами и типами школ и культурно-просветительных учреждений, как можно, пожалуй, об этом подумать, читая перечень этих учреждений в программе третьего года обучения. Это была бы опять совершенно непосильная для детей задача. Здесь достаточно экскурсии маленькой группы в три-четыре человека в местный отдел народного образования, чтобы собрать материал о количестве школ, детей школьного возраста, школьных работников, о расходе на содержание школ, детских домов и внешкольных культурно-

просветительных учреждений, а также материал об организации Оно и его хозяйственной части. На основании собранного материала проводится ряд бесед, обрабатывается числовой материал в диаграммах и задачах, что даст возможность сделать необходимые выводы о постановке образования в нашем городе, связав их с беседой о значении образования, отсталости нашей страны по сравнению с другими странами, о борьбе рабочего класса за просвещение, о мерах, как изжить неграмотность.

В заключение всей этой обширной работы дети знакомятся на основании материала, собранного также путем экскурсии маленькой группой детей, с организацией и структурой городского совета, его составом, порядком выборов членов совета (вычеркивается схема горсовета, — см., наприм., образец в хрестоматии „Своими силами“, ч. I, вып. I, стр. 194, и диаграмма его состава по полу, возрасту и социальному положению). Проводится сопоставление с цензовой городской думой царского периода, отмечается и в этой области крупнейшее завоевание Октябрьской революции в том смысле, что теперь сами трудящиеся взяли в свои руки заботу о своем благополучии и благоустройстве.

Но, знакомя детей с различными сторонами городского хозяйства, отнюдь не следует замалчивать слабые стороны в постановке этого хозяйства, выясняя их причины, сравнивая с благоустроенными городами, составляя проект идеального города-сада, поддерживая и развивая в детях благородное желание не на словах только, а на деле осуществить лозунг „Мы новый мир построим“.

Хороший литературный материал для данной темы имеется в книгах „Своими силами“, ч. I, вып. I, и „Игра и труд“, кн. 3, а отчасти и в других указанных выше книгах для чтения в старших классах I ступени, см. также в хрестом. „Организованный труд“, изд. „Раб. Просв.“, 1925 г., главу „Планировка городов. Гигиена городов. Города-сады“, (стран. 197—213), и в книге „Да здравствует труд“. ГИЗ, 1925 г., 5 изд., стр. 58, „Улица счастливого города труда“ из романа Э. Золя „Труд“.

Проработка вопроса об административных учреждениях города, по нашему мнению, может быть более логично увязана с комплексом „Наш край“, что даст желательную возможность несколько разгрузить тему „Наш город“.

Тема „Транспорт“.

Тему „Транспорт“, равно как и следующую тему „Город и деревня“, мы относим к концу комплекса „Наш город“, так как эти темы представляются переходными, увязывающими данный комплекс с последующим „Наш край“. До сих пор мы изучали город, намеренно несколько изолируя его в сфере экономических и социально политических отношений современности и прошлого. Такая

постановка дает, по нашему мнению, весьма важный методический результат, разгружая и упрощая тему, которая, вообще говоря, проводится на практике с детьми данного возраста с значительными затруднениями. Но такая постановка выдерживается, разумеется, только до поры до времени, так как город, как социальный организм, не может жить и действовать без взаимоотношения с другими социальными ячейками. К выяснению этой идеи дети и подводятся при помощи тем „Транспорт" и „Город и деревня", которые и должны показать связь города со своей округой, деревней, с другими городами и экономическими областями. Но при постановке темы о транспорте нет недобности детально рассматривать все виды транспорта: гужевого, водного и железнодорожного, производить статистические вычисления или вычерчивать диаграммы на эту специальную тему. Там, где есть судоходная река, центром внимания этой темы следует сделать пароходную пристань и контору, но не только пассажирскую, но и товарную. Там, где железнодорожная станция,—то же самое. Пароход и паровоз, с точки зрения механической конструкции и прогресса транспортной техники, также нельзя оставить без внимания, тем более, что они вызывают обыкновенно большой интерес детей. В целях эмоционального импульса в работе с них и следует начать, при чем учитель найдет методические указания, как провести эту экскурсию и проработать экскурсионный материал в той же книге Соколова, Курилович и Савинской. Исторические справки в виде биографиии Стефенсона, Фультона и Дж. Уатта здесь вполне уместны. По географической карте дети проследят, с какими районами и городами соединяется наш город посредством железной дороги или водного транспорта. При экскурсии на пассажирскую станцию общей группой для того, чтобы целостней охватить процесс живой связи города с внешним, иногородним, миром, выделяются маленькие группы для обследования пассажирской и товарной конторы. При этом для целей установления экономической связи с округом и страной, торговых оборотов города и выяснения роли транспорта в его жизни, пожалуй, будут интереснее и важнее сведения, даваемые товарной конторой о том, какие грузы и сколько принимаются и отправляются станцией за известный период времени и по сезонам в несложных цифрах, которые могут быть обработаны детьми третьей группы. Кроме того, дети наблюдают на товарной станции за погрузкой и выгрузкой товаров, записывают, какие отдельные учреждения входят в состав товарной станции и каково их назначение, составляют план расположения товарной станции, наблюдают и расспрашивают о труде железнодорожных служащих, об органивации управления как пассажирской, так и товарной станций.

Проработка всего собранного материала в классе дает в конечном счете содержание для заключительной беседы или сочинения на тему „Наш город и железная дорога“, в котором подводятся итоги полученным знаниям и впечатлениям.

Обществоведческие темы о железнодорожном транспорте, жел.-дорожной станции, жел.-дорожных мастерских, кроме указанной статьи, имеют довольно обширную методическую литературу в специальном педагогическом органе, издав. Центральным управлением по просвещению на транспорте, под названием *„Просвещение на транспорте“*, а также в сборнике „На путях к комплексу“, изд. тем же ведомством, М. 1925 г. (ст. ст. Жаворонкова и Дзюбинского). Литературный и анкетный материал для учащихся см. в хрестоматии „Игра и труд“, книга третья, стр. 128—138, а также в хрестоматии „Новый путь“, под ред. Калашникова, третья кн., стр. 96—111, в хрестом. „В сельской школе“ Сверчкова, стр. 229—250.

Тема „Город и деревня“. Комплекс „Наш город“ заканчивается проработкой темы „Город и деревня“. Последнюю тему мы намеренно превращаем из самостоятельного комплекса в подтему, занимающую сравнительно скромное, заключительное место в комплексе „Наш город“ по следующим соображениям. Вчитываясь в содержание вопросов в комплексе „Город и деревня“ в том виде, как он значится в программах ГУС'а, мы констатируем в нем троякого рода содержание: во-первых, обстоятельную характеристику деревни в экономическом и социальном отношениях, начиная с обследования крестьянского двора; во-вторых, краевые элементы, по крайней мере в географическом отношении (географический очерк района, условия географического ландшафта, поверхность нашего края и т. д.), и, в третьих, наконец, вопросы о связи города и деревни, о смычке рабочих и крестьян. Нам представляется не особенно удачным конструктивно такой комплекс вследствие его сложности и вследствие того, что он вбирает в себя частью элементы предыдущего комплекса — „Наш город“ и значительную часть последующего „Наш край“. Не говоря о том, что географический очерк района всецело относится к последнему и обследование крестьянского двора и деревни целесообразнее отнести также к нему, положив в основу характеристики добывающей промышленности и сельского хозяйства в нашем крае. Остается один вопрос — о связи города и деревни, который, с очевидностью, тяготеет к комплексу „Наш город“. Такая конструкция нам представляется проще, стройнее и дает возможность сделать экономию во времени.

Но вместе с тем, присоединяя вопрос „Город и деревня“ к комплексу „Наш город“, мы будем трактовать его в весьма ограниченных рамках—именно, только в пределах вопроса

о связи города и деревни, и притом связи одного только порядка, правда, самого существенного, — экономического. Заканчивая проработку комплекса о городе, нам нужно показать детям, что город, несмотря на сложность своей хозяйственной жизни, все же отнюдь не представляет и не может представлять чего-либо самодовлеющего; он не производит существеннейших продуктов, необходимых для жизни человека, — это хлеба и других необходимых продуктов питания. Даже и в отношении удовлетворения других насущных потребностей городского жителя — в одежде и жилище—город не сполна их удовлетворяет, так как не имеет для этого необходимых материалов — сырья. Кто же его всем этим снабжает? Деревня, со своим сельско-хозяйственным производством и добывающей промышленностью. Каковы же занятия и промыслы жителей деревни — крестьян — и чем отличается их жизнь от жизни горожан? Наиболее отчетливый ответ на это могла бы дать экскурсия детей в деревню. Но так как проработка этой подтемы падает на середину зимы, то такая экскурсия для городской школы представляется неосуществимой. Поэтому здесь остается использовать наличный опыт и знания детей, систематизируя их в беседе и дополняя проработкой литературного и иллюстрационного материала. Зато ответ на другой существенный вопрос,—чем деревня снабжает город, дети могут получить в натуре путем экскурсии на рынок в базарный день. Эта экскурсия на рынок и проработка в школе экскурсионного материала и составят самый существенный момент в занятиях по этой теме: внешний вид рынка и торговцев-крестьян на возах, какие товары ими привезены, по каким ценам продают, кто покупает с‘естные продукты, могут ли обойтись без них горожане, какими промыслами крестьяне занимаются в отличие от горожан, приезжают ли крестьяне в город только для продажи своих продуктов или и они в городе что-нибудь покупают, чем снабжает город крестьян. Проработка этих вопросов путем беседы, зарисовки, моделировки, сочинений должна привести детей к выводу, что если город и деревня существенным образом отличаются друг от друга по характеру производства и быта жителей, то между ними существует тесная связь на почве обмена материальными благами, и что город и деревня без взаимной, согласованной помощи, если они стремятся улучшить свою жизнь, существовать не могут.

Методические указания для проведения экскурсии на рынок и для проработки вопроса о связи города и деревни см. у *Жаворонкова*, цитир. ст. в сборнике „Обществоведение в школе“ *под ред. Ефремина и Смушкова,* у него же в книге „Как работать по обществоведению в школе I ступени“, стр. 65—68; у *Андреевской*—„Обществоведение на I ступени“, стр. 16—18.

Литературный материал для учащихся в хрестоматии „Своими силами", ч. I. вып. I, стр. 163—166. Для учителя см. в хрестоматии „Организованный труд" главу „Город и деревня. Смычка города с деревней", стр. 280—282. Следует использовать также сборник стихотворений современных поэтов „Город и труд", составленный Литкенс и Петровой, Ленгиз, 1925 г. [1]).

Комплекс „Наш край". Второй большой комплекс, входящий в программу третьего года обучения, *„Наш край"* в конструктивном отношении представляется проще, но зато в методическом отношении, в процессе школьной работы вызывает больше затруднений, чем предыдущий. Последнее потому, что краеведческая тема здесь расширяется до такого масштаба, при котором детям в большинстве случаев трудно найти под рукой об‘ект для непосредственных наблюдений и обследований; нельзя наблюдать, например, фабрично-заводское производство на пространстве всего края. Поэтому здесь придется больше базироваться на книжном материале. Правда, там, где есть местный музей, в особенности музей местного края, его коллекции и материалы могут до известной степени заменить живую натуру. Поэтому музей следует использовать возможно шире для экскурсионного обследования при проработке этого комплекса.

Что касается конструкции этого комплекса, то в содержании его намечаются следующие темы:

1. Географический очерк местного края (карта губернии или области, географический ландшафт края, обусловливающий развитие добывающей, сельско-хозяйственной и обрабатывающей промышленности, климат, осадки, в связи с метеорологическими наблюдениями, почва, естественные богатства края, растительность с некоторыми элементами естествознания, химии и физики).
2. Сельское хозяйство в нашем крае.
3. Добывающая и обрабатывающая промышленность края.
4. Крестьяне и рабочие в крае в их настоящем и в прошлом.
5. Управление в крае.

Но мы не представляли бы проработки этих тем в строго последовательном порядке, одну за другой, например,—

---

[1]) Мы не имеем возможности особо останавливаться на методическом освещении комплекса „Наша деревня", который должен занять по месту и по значению положение комплекса „Наш город" в программе сельской школы. Думаем при этом, что если взять программу третьей группы в целом, то принципиальной разницы в содержании программы школы того и другого типа не будет; изменится лишь в зависимости от внешних условий группировка материала: в сельской школе изучение города, городской промышленности и быта отойдет в комплекс „Наш край" по аналогии с группировкой материала о деревне в программах школ городского типа.

сначала географический очерк края до конца, затем сельское хозяйство и т. д. Это повело бы к скучной схематизации и к разрыву цельного комплекса. Комплекс будет выдержаннее, живее, ближе к жизни, если мы содержание некоторых тем будем переплетать с другими. Так, например, географический очерк края, с которого следует начать, ограничить вначале характеристикой ландшафта, климата, почвы, естественных богатств, а дальнейшие части темы из области естествознания, химии и физики связать со второй или третьей темой на основании внутреннего содержания. Точно так же четвертую тему, а отчасти и пятую, целесообразнее проработать не изолированно, а связав с соответствующими частями второй и третьей темы.

Стоит подумать также о том, прорабатывать ли сначала, после географического обзора, сельское хозяйство и потом промышленность или наоборот. Нам думается, что в городской школе по соображениям сезонного характера лучше начать с промышленности добывающей и обрабатывающей, а затем уже весной, когда начнутся первые полевые работы и можно будет сделать экскурсию в деревню, перейти к сельскому хозяйству. Важен вопрос также относительно прошлого местного края. Думаем, что так же, как в комплексе „Наш город“, нет надобности излагать его в виде специального исторического экскурса, а следует связать его с темами о населении, выдвигая в особенности моменты революционного прошлого местного края.

Тема „Географический очерк местного края“.

Уже последние две темы предыдущего комплекса должны были укрепить детей в мысли, что наш город нельзя рассматривать, как нечто изолированное, вне связи с экономической и социальной жизнью округи и даже целой страны. Поэтому нельзя ограничиться только тем, что мы узнали о жизни своего города, его производстве и о борьбе городского населения за лучшую жизнь; если бы наш город жил, действовал и вел борьбу отдельно, то он ничего не мог бы достигнуть. Отсюда вытекает необходимость познакомиться, как живет и работает население всего нашего края, какая в нем развита промышленность, пути сообщения и пр. Как основание, первоначальная и даже современная жизнь города зависит от природных условий, окружающих город, так производство и жизнь всего края также зависели и зависят от природных и климатических условий нашего края. Мы не будем здесь особо останавливаться над методами проработки географического материала; трудно здесь дать указания и относительно литературного материала, так как он носит специально местный, краеведческий характер. Однако в хрестоматии *Дзюбинского* и др. „Своими силами“, выпуск второй, можно найти удачный примерный материал с вопросни-

ками и заданиями о том, как проработать по карте местоположение волости и уезда, течение и направление рек, как познакомиться с поверхностью и климатом края и сделать отсюда необходимые выводы о занятиях жителей края.

Тема „Добывающая и обрабатывающая промышленность края".

Переходим к теме о добывающей и обрабатывающей промышленности края. Задача как этой темы, так и последующей (о сельско-хозяйственном производстве) заключается в том, чтобы очертить в доступной для детей форме производственную жизнь края как со стороны технической и экономической, так и со стороны производственных социальных отношений, захватывая вопросы об условиях труда в настоящем и дореволюционном прошлом и вытекающие отсюда вопросы классовой борьбы в прошлом и о достижениях в настоящем.

Следуя принципу—„невозможно об'ять необ'ятное", не нужно гнаться за исчерпывающей проработкой материала о промышленности края. Следует остановиться на типичных производствах, имеющих наиболее важное значение для экономической жизни края. Основываясь на отличительных природных особенностях края, устанавливаем, что для Уральской области, например, таковой является горная добывающая промышленность (каменный уголь и добывание железных руд) и металлообрабатывающая промышленность. Экскурсия в местный музей и местная печатная литература (местная газета и журналы [1]), адрес-календарь или торгово-промышленный справочник, бюллетень местной биржи) могут дать нам материал для того, чтобы обрисовать общую картину промышленной жизни края и отчетливо, при помощи вычерчивания диаграмм, представить распространение и распределение в области основных производств края и ответить на вопросы: что, сколько и в каких местах добывается из недр земли в нашей области, сколько рабочих занято в добывающей и обрабатывающей промышленности, какие заводы и фабрики имеются в области по округам, как распределяются рабочие по отдельным видам добывающей и обрабатывающей промышленности (таблица и диаграмма), вычислить, какую часть рабочие составляют по отношению ко всему населению области, округа, в какие места СССР вывозятся изделия добывающей и обрабатывающей промышленности из нашего края, составить список товаров, привозимых в нашу область, в наш округ из других мест СССР (проследить то и другое по карте).

Когда общая картина промышленности края будет ясна [2]), переходим к области детальной проработки двух производств:

[1]) Напр., вых. в Перми ежемесячник „Экономика".

[2]) В данном случае мы начинаем с общего и идем к частному; не настаиваем на этом принципиально; возможно и наоборот.

добыча каменного угля и металлообрабатывающая промышленность, чтобы проследить при этом процесс производства, развитие этого производства в нашем крае и условия труда. Процесс того и другого производства и условия труда могут быть картинно описаны по статьям и поэтическим произведениям общих хрестоматий; см. например, „Игра и труд", кн. третья, стр. 156—179 и „В сельской школе" Сверчкова, стр. 156—172. На основании этого материала дети могут ответить на вопросы о происхождении каменного угля, для чего употребляется каменный уголь, почему при современном производстве требуется громадное количество угля, как он добывается, чем тяжела и опасна работа рудокопов в шахтах, как выплавляется чугун, и как из него выделывается железо, проволока и гвозди, как развитие железной промышленности влияет на культуру края и страны. В этих же книгах есть сравнительные числовые данные о добыче каменного угля, выплавке чугуна и потреблении железа на душу населения в России и главных европейских странах до войны; они могут быть иллюстрированы прекрасными стенными таблицами по истории народного хозяйства, издание Главполитпросвета.

Что же касается развития данного производства в местном крае, то эти сведения могут быть найдены в местной экономической и газетной печати или в музее и должны иллюстрироваться таблицами, схемами и диаграммами, составленными самими детьми. С вопросами производства местного края тесно связан и вопрос о транспорте, при помощи которого производится обмен сырьем и продукцией с другими областями страны, но он отмечается пока только кратко прослеживанием железнодорожных путей по карте и немногими цифрами вывоза и ввоза продукции. Гораздо отчетливее должна быть выдвинута социальная сторона производства. Уже при характеристике процесса производства сами собой встают вопросы условий труда и быта рабочих. Эти вопросы отчасти были затронуты еще в комплексе „Наш город" в теме о городской промышленности. Но там они были сконцентрированы около темы „Человек и машина" и освещались по преимуществу со стороны естественно-исторической и гигиенической. Здесь их следует осветить несколько глубже со стороны профессиональных организаций и со стороны истории экономической и политической борьбы рабочих за свое освобождение от гнета капитала.

К профессиональной организации проще подойти через расспросы детей у родителей и знакомых о том, в каком союзе они состоят, чем им помог или может помочь союз, всегда ли существовали профсоюзы, что заставляет рабочих об'единяться, против кого рабочие об'единялись, чего требовали рабочие, что такое профсоюз, почему раньше рабочие

союзы не разрешались и подвергались преследованию в царской России (рассказы о ткаче П. Алексееве и Ст. Халтурине), как боролись рабочие с капиталистами, начало забастовки (по хрестоматии „Новый путь“, книга третья, стр. 233—236). Но, отмечая важнейшие моменты в истории общерусского и революционного движения периода промышленного капитализма, желательно внести в нее местный элемент, подобрав для этого необходимый литературный материал из революционного прошлого местного края. Но этого мало,— здесь было бы уместно углубить исторический экскурс в прошлое, в эпоху торгового капитала, дав картину возникновения в крае крупной фабрично-заводской промышленности в крепостную эпоху; нужно дать небольшие исторические справки об отдельных фабрично-заводских предприятиях, лучше всего путем биографий местных крупнейших магнатов-заводчиков. На Урале — это эпоха посессионной крепостной фабрики, и тогда начало рабочего движения может быть отнесено к временам пугачевщины; затем ликвидация вместе с крепостным правом крестьян и крепостной фабрики, фабрика эпохи промышленного капитализма с указанными выше важнейшими моментами рабочего движения, рабочее движение в революцию 1905 г., коммунистическая партия, революция 1917 г. и что дала рабочим Октябрьская революция. Материалы о местном рабочем и революционном движении нужно искать в местной краеведческой литературе; рассказы из истории рабочего и революционного движения во всероссийском масштабе см. в хрестоматиях: „Игра и труд“, „Новый путь“, „В сельской школе“, а также в книге Коваленского „Вчера и завтра“.

Тема „Сельское хозяйство в нашем крае“.

Большого внимания требует проработка темы о сельском хозяйстве в нашем крае, так как здесь мы впервые специально останавливаем внимание детей на этом важном вопросе. Важность сельско-хозяйственного производства и его продукции для общества осознана уже детьми при проработке темы „Город и деревня“. Остается ближе подвести детей, как это мы делаем с обрабатывающей промышленностью, к этой стороне общественной экономики, приглядеться к ней, познакомиться с процессом сельско-хозяйственного производства, отметить и здесь громадное влияние технических улучшений в деле сельского хозяйства, вникнуть, насколько это посильно для детского ума, в производственные отношения деревни, как они сложились в данный момент и каковы они были раньше. Исходя от современности и в ней считая центр тяжести, все же дать представление об эволюции и в этой сфере экономических и общественных отношений отметить, что и деревня так же, как рабочие, должна была

выдержать тяжелую и длительную борьбу за землю и волю. Такова задача этой темы.

В настоящее время, как нами уже указывалось выше, в главе о краеведении существует значительная методическая литература, журнальная и монографическая, о работе школы над деревней и сельско-хозяйственным производством, и потому в руководящих указаниях для учителя, как вести эту работу, не будет недостатка. Но мы отмечаем также, что методика обследования деревни носит несколько суммарный характер, не оттеняя в достаточной степени различия в работе детей разного возраста. Изучение деревни и сельского хозяйства, которое ставится третьей группе, будет повторяться в дальнейшем курсе еще не один раз. Поэтому основное правило при проработке этой темы с детьми третьей группы — отчетливо наметить материал, не обгоняя возраст и развитие детей, не перегружать тему таким содержанием, которое без ущерба может быть отнесено к программам старших групп.

Если в проработке темы о добывающей и обрабатывающей промышленности мы начинали с общего, с уяснения общей картины промышленности края, потому что с отдельными видами крупного производства дети уже познакомились в предыдущем комплексе — „Наш город“, то с ознакомлением деревни и сельского хозяйства следует поступать наоборот, потому что такого предварительного знакомства у детей еще не было. Правда, вначале можно выделить и некоторые общие вопросы — это выяснение природных условий данной местности и района, влияющих на сельское хозяйство. Отчасти эта работа проделывалась уже в первой и второй группах, продолжается она и теперь. Из географического обзора в начале данного комплекса дети уже получили представление о поверхности и климате края. Теперь следует заняться тем, что имеет ближайшее отношение к сельскому хозяйству, познакомиться с почвой, ее составом и качествами, благоприятствующими произрастанию злаков (ряд простых опытов, см. у Дзюбинского—„Своими силами“, вып. I, стр. 62—63); таким же путем дети знакомятся с условиями прорастания семян (там же, стр. 49—57), с необходимостью удобрения почвы, с применением земледельческих орудий для удобрения почвы, чтобы подвести детей к сознанию, что если условия природы и имеют большое влияние на успешность сельского хозяйства, то это все же не является единственным и решающим фактором; если знать, „как землю обработать, какие семена и когда на ней сеять, то и погода не страшна, можно и природу себе подчинить, не бояться ее и никогда не голодать“. Нужны только знания. Тут вполне уместен рассказ об Ю. Либихе („Игра и труд“, кн. 3, стр. 249—251).

После такой предварительной подготовки, когда выясняется в беседах с детьми, что, несмотря на наличность некоторых наблюдений и знаний у детей, все же жизнь и работу деревни они знают мало и что лучше бы посмотреть в натуре на деревенское хозяйство, решается и планируется вопрос об экскурсии в деревню. Лучший план такой экскурсии с постановкой задач и составлением вопросников для обследования крестьянского двора и хозяйства деревни мы имеем в книге *Соколова, Курилович и Савинской*—„Опыт пр. нов. пр.“ в главе „По деревням родного края“, имеющей весьма удачное дополнение и иллюстративный материал в третьей книге „Игра и труд“ в главе под тем же названием, на что мы уже указывали в предыдущей главе в обзоре краеведческой литературы. План представляется достаточно простым и практичным для детей данного возраста. Более трудные вопросы (система землепользования, экономика крестьянского хозяйства) пока оставляются в стороне. Но нам думается, что план для данной группы можно бы было еще несколько сократить и разгрузить, отказавшись, например, от постановки вопроса о расслоении деревни с классификацией крестьянских хозяйств. Вопрос о социальной группировке крестьян, сам по себе сложный, может быть без ущерба отнесен к обследованию деревни в пятой группе. Достаточно взять пока типичное хозяйство среднего крестьянина и рассмотреть его на фоне общедеревенских условий, сравнить с условиями более культурного хозяйства у нас в совхозах и за границей, чтобы подвести детей к необходимым выводам о слабой производительности крестьянского хозяйства, о возможности улучшить его путем перехода от трехполья к многополью, применения усовершенствованных орудий и перехода к коллективной обработке земли. Для яркости впечатлений и для усиления зарождающегося в детях стремления улучшить хозяйственный и культурный быт деревни нужно дать картину „новой деревни“, деревни-коммуны в будущем.

Дальнейшая стадия в проработке настоящей темы заключается, во-первых, в расширении ее в смысле ознакомления с состоянием сельского хозяйства (полеводство, скотоводство, лесоводство) в масштабе целого края (уезд, губерния, или округ, область), при чем материал нужно искать опять в краевом музее или в местной справочной, газетной и журнальной литературе. Экскурсия за сведениями в статбюро вряд ли будет по силам для детей третьей группы. Во-вторых, тему углубляем историческим экскурсом в прошлое земледельческой культуры, дав ряд красочных картин, освещающих основные моменты эволюции земледельческих орудий, начиная от мотыги первобытных людей, пашни на людях и перехода к приручению и использованию для обработки

земли животных, вплоть до употребления усовершенствованных орудий — паровой машины и трактора. По аналогии с темой об обрабатывающей промышленности, переходим к производственным социальным отношениям. К этому вопросу можно подойти двояко: или составив диаграммы о распределении земли в Европ. России после Октябрьской революции и до революции по владельцам (крестьянские надельные земли, казенные и помещичьи, см. в 3 кн. „Игра и труд“, 236 стр.), или использовав историю какой-либо б. владельческой деревни, где сохранились еще атрибуты помещичьего господства в виде барской усадьбы. Дети знакомятся с прошлым крестьянства, захватывая крепостной период, послереформенную эпоху промышленного капитализма, аграрной революции 1905 г. и достижения крестьянства после Октябрьской революции, но, как и в теме о промышленности, базируясь по возможности на местном краеведческом материале.

Методическая и учебная литература для проработки данной темы вполне достаточна. Методические указания, кроме много раз называемой книжки *Соколова*, *Курилович и Савинской* и „Обществоведения на I ступени“ *Андреевской*, стр. 39—46, см. еще у *Жаворонкова* — „Как работать по обществоведению в школе I ступени“ и у него же — „От мотыги к трактору“, а также краеведческую литературу по изучению быта деревни, указанную у нас выше, в пятой главе.

Из общей учебной литературы, кроме книг „Игра и труд“, кн. 3, и „Своими силами“ оба выпуска, 1 и 2, обильный и содержательный материал для проработки в школе данной темы находим также в книгах „Новый путь“, кн. 3, и „В сельской школе“ Сверчкова. Материал для исторических экскурсов о крестьянстве см. также в книге Коваленского — „Вчера и завтра“ и в „Хрестоматии по истории классовой борьбы в России“ Коваленского, Кривцова, Мороховца и Тарасова, 2 изд., „Красная Новь“, 1923 г.

Тема „Управление в крае“.

Тему „Управление в крае“ лучше начать с самой простой и маленькой выборно-административной ячейки — сельсовета. Уже во время экскурсии для обследования деревни ставится особое задание — узнать, как управляется деревня. Дети узнают, что крестьяне сами управляют собой через своих выборных членов сельского совета, выбираемых на сходке взрослого (от 18 лет) населения деревень. Дети собирают сведения, какие селения входят в состав данного сельсовета, сколько в них живет людей, сколько выбирается членов сельсовета, могут ли быть выбраны в сельсовет женщины, в чем заключается работа сельсовета; вычерчивается схема управления деревни (см. „Своими силами“, вып. I, стр. 105),

выясняются в самой простой, доступной для детей форме, принципы советского управления: Россия — страна советов; власть в ней только выборная и принадлежит всем трудящимся; не имеют права принимать участия в выборах, а следовательно, и в управлении нетрудовые элементы (выяснить какие). Читаются рассказы, характеризующие новый деревенский строй, обсуждается вопрос, в чем могло бы выразиться участие школы во время выборов в сельсовет (приготовить плакаты с новыми лозунгами, сказать приветствие сходу, спеть „Интернационал"). Далее собираются материалы для выяснения второй инстанции деревенского управления: сколько посылается делегатов от данного сельсовета на волостной с'езд советов, что такое вол. исполнит. комитет [1]), сколько членов в него входит, каково взаимоотношение сельсовета, волсовета и волисполкома, в чем заключается работа волисполкома и т. д. В таком же приблизительно виде выясняется порядок выборов, состав и функции уездных (окружных) и губернских (областных) административных органов, которые ведают уже не только хозяйством и управлением деревень, но и городов, входящих в губернию, выясняется, какая существует связь между губернией, уездом, волостью и отдельной деревней. Даются самые краткие понятия и о высшем центральном управлении страной советов. После проработки этой темы детям становится понятным, что город является не только промышленным и торговым, но и административным центром. Следует сопоставить управление в городе и в крае в настоящее время и в недавнем прошлом, когда край был царством местного сатрапа-губернатора с его слугами—исправниками, становыми приставами и пр. Следует привести страницу из административно-политической истории края. В заключение полезно еще раз провести беседу о смычке города и деревни, чтобы закрепить у детей понятие о необходимости тесного союза города и деревни в великом деле социалистического строительства.

Литературно-учебный материал к теме об управлении см. в кн. „Своими силами", вып. 1, стр. 101—105, и вып. 2, стр. 139—146. О смычке города и деревни в кн. „В сельской школе" Сверчкова, стр. 100—103.

4-й год обучения I ступени.

4-й год обучения — заключительный, и отсюда вытекает особая важность его в отношении образовательной и воспитательной работы. Он является естественным продолжением предыдущего года, расширяя умственный кругозор детей до пределов целой страны и даже более того,—выводя за ее пределы и выдвигая

[1]) По новой системе районирования — районный с'езд советов и районный исполнительный комитет.

вопросы мирового значения. На третьем году дети изучали хозяйство и быт населения своего края. Но ознакомление лишь с данным городом или деревней или даже с районом недостаточно для правильного взгляда на народное хозяйство, на взаимоотношения города и деревни в целях уяснения широких задач и перспектив, стоящих перед рабоче-крестьянским государством. Дети, оканчивающие школу I ступени, должны быть так или иначе прикосновенны к пониманию этих задач. Но, считаясь с возрастом детей, оканчивающих начальную школу (12—13 лет), нужно возможно более упростить и постановку вопросов и их проработку, яркими, доступными пониманию детей, жизненными иллюстрациями привлечь их внимание и поднять их интерес. На эту сторону преподавателю необходимо обратить большое внимание, чтобы достигнуть желательных результатов в проработке курса. Следовательно, детям предстоит теперь ознакомиться с хозяйством всего Советского Союза с его экономическим и политическим строем. Но так как то и другое не может быть понято без представления мировой перспективы, того капиталистического окружения, в котором живет, действует и ведет борьбу Советский Социалистический Союз, то, следовательно, необходимо рассмотреть и его отношения к капиталистическим странам в настоящем и познакомиться с теми путями, какими шла Россия в прошлом к Октябрю и его великим достижениям. Таким образом учащиеся четвертой группы вплотную подходят к высшей (из существующих) и наиболее сложной общественной форме — *государству*. Неизбежно встает вопрос и о том, как дать детям понятие о государстве; можно ли им сразу говорить о классовой сущности государства и о его временном, преходящем значении, что оно должно смениться в будущем новой высшей в социологическом смысле формой общественной жизни. Мы думаем, что такое понимание государства непременно должно сложиться в умах учащихся, но естественным путем, в заключение, в качестве вывода из всего проработанного конкретного материала четвертой группы. Всем содержанием и расположением материала дети будут подведены к этому выводу. На первых же порах, при первой встрече с этим понятием, не будет греха дать упрощенное географическое понимание о государстве, как о населении, живущем на известной территории и об‘единяемом одной властью. Такое понимание будет потом дополнено указанием на классовую сущность государства.

Таким образом СССР является основной и, можно сказать, единственной комплексной темой для четвертого года, с которой могут быть легко увязаны в качестве соподчиненных тем несколько отдельных вопросов, которые по программе ГУС‘а стоят как будто несколько на отшибе („Небо

и земля“, „День работницы“ и „Успехи сельского хозяйства“). Основной комплекс четвертого года „СССР, его производство, трудящиеся и их борьба“ расчленяется на следующие подтемы:

1. Географический очерк СССР.
2. Хозяйство СССР.
3. Государственное устройство СССР и Красная армия.
4. СССР и капиталистический мир.
5. Как рабочие и крестьяне достигли победы труда над капиталом.
6. Достижения Октябрьской революции и заветы В. И. Ленина.

Но, намечая расчленение основного комплекса на такие темы, мы должны оговориться, что в практической проработке их нет надобности в строгом и четком последовательном проведении такой схемы, что могло бы привести к излишнему схематизму и к некоторому разрыву единого комплекса. Отдельные части и вопросы по их внутренней связи могут быть передвинуты из одной темы в другую. Так, например, в географическом обзоре придется коснуться отчасти и политической структуры Советского Союза; в то же время географические элементы войдут в четвертую тему и т. д. Но методически учителю необходимо считаться, чтобы все указанные темы так или иначе получили надлежащее освещение в проработке курса.

Нужно указать еще на одно существенное обстоятельство внешнего порядка, с которым приходится считаться в данный момент при конструировании программы четвертой группы. В зависимости от самого своего содержания этот курс по необходимости будет носить более книжный характер, чем предыдущие. Между тем он находится в неблагоприятном положении относительно учебных пособий для учащихся. В то время, как третья группа, можно сказать, ими уже обеспечена, специально составленных для четвертой группы учебно-рабочих книг и хрестоматий на книжном рынке еще нет. Поэтому придется пользоваться, кратковременно надеемся, пособиями третьей группы, имеющими отчасти материал, относящийся к программам четвертой группы, а большею частью — пособиями, предназначенными для II ступени или даже для школ других типов, но с большим разбором, чтобы не внести слишком трудного для детей материала.

Тема „Географический очерк СССР“.

Содержание этой темы ограничивается краткими элементарными сведениями из физической географии, постепенно и незаметно переходящими, в связи с последующей темой, в материал экономической географии. Географическое расположение по карте Советского Союза, занимаемая им площадь, границы, орошение, реки и моря, поверхность, климат, разде-

ление на Европейскую и Азиатскую Россию и разделение Европейской России на географические полосы. В качестве подхода к теме ленинградские методисты - обществоведы указывают на экскурсию в порт, которая должна наглядно показать учащимся экономическую, собственно, торговую связь Ленинграда и Северо-Западной области с другими областями России, товары которых стекаются по водным и железнодорожным путям в Ленинградскую гавань в целях торгового обмена со странами Зап. Европы. Но эта экскурсия, пожалуй, больше фиксирует внимание на отношениях СССР с другими государствами, чем с внутренними областями России. Школы, находящиеся в аналогичных географических условиях, могут использовать этот прием, но проще будет использовать железнодорожный или водный путь, связывающий данную местность с внутренней Россией. Может быть, даже нет надобности повторять экскурсию на железнодорожную станцию или на пароходную пристань, и достаточно будет использовать опыт и рассказы тех из детей, которым пришлось сделать в своей жизни более отдаленную поездку по железной дороге или на пароходе, чтобы установить связь данного города и района с другими городами или даже столичными центрами России. См. образец такого рассказа в книге Замысловской „СССР и мир", изд. „Гудок", 1925 г., стр. 7—11. Географическая карта, карта полушарий и глобус здесь будут совершенно необходимыми пособиями, так как здесь уже необходимо познакомить детей с элементарными понятиями о земном шаре, географической сетке, широте и долготе и пр. Дети должны хорошо ориентироваться по карте и уметь находить свою губернию и свой город, определить по масштабу приблизительно расстояние их до областных и столичных центров, определить по карте, как проехать по железной дороге или по рекам в главные города России, определить границы Европейской и Азиатской России, иметь представление как об общих отличительных чертах поверхности и климате России, так и определить отличительные и характерные признаки природы главных географических полос на пространстве, занимаемом Советским Союзом. Здесь же или в связи с четвертой подтемой могут быть проработаны те немногие вопросы из космографии о календаре и пр., которые отмечены в программе ГУС'а. В самом же начале придется столкнуться с СССР, как известным политическим целым, как государством. Раскрывая сокращенное обозначение „СССР" как „Союз Советских Социалистических Республик", необходимо при помощи карты точно определить (перечислить), из каких республик состоит Союз и из каких далее республик и областей состоит РСФСР, не вдаваясь пока в тонкости различения независимых и автономных республик. Хорошо для отчетливого

географического представления нарисовать схематическую карту СССР, раскрасить республики разными красками. Представить в круглых цифрах размер площади всего Союза и наиболее крупных его частей, количество и плотность населения, в сравнительном порядке сопоставляя с такими же цифрами крупнейших стран Запада и Востока, России до и после революции,—это всегда занимает детей и при помощи диаграмм и записей в тетрадях легко усваивается ими. Цифры $1/_6$ всей суши и $1/_{14}$ часть всего населения земного шара весьма импонируют. Учебно-литературный материал для данной темы легко найти, использовав последнюю главу (IV) „По белу свету“ 3-й книги „Игра и труд“, лучшие учебники по географии России (Меча, Иванова) в свежих изданиях или же указанную выше книгу Замысловской „СССР и мир“; рассказы последней просты, изложены в интересной, полубеллетристической форме, но несколько длинны; они затрогивают и вопросы экономического порядка.

Тема „Хозяйство СССР“.

Вопрос об естественных богатствах СССР будет переходным к следующей теме „Хозяйство СССР“.

Перед детьми нужно развернуть картину величайших естественных богатств СССР, лежащих пока в недрах земли мертвым капиталом, и при наличии которых Россия является беднейшей и отсталой страной в Европе. Какими же естественными богатствами обладает СССР?

Почва, леса, ископаемые, нефть. В почвенном отношении выделяется черноземная полоса в 100 милл. десятин в Европейской части СССР и 150 милл. десятин в Сибири и степном крае, из которых значительная часть еще не распахана. При правильном интенсивном хозяйстве черноземный район мог бы давать богатейшие урожаи, достаточные не только для того, чтобы кормить северные неземледельческие и фабричные области СССР, но и вывозить много хлеба за границу. В таких областях СССР, как Крым, Закавказье, Среднеазиатские республики, лежащие в полосе теплого климата, разводятся и могут произрастать в громадном количестве произведения южных стран — фрукты, рис, хлопок, шелковица, чай, табак. В отношении лесных богатств СССР стоит на первом месте, превосходя по величине лесной площади все страны мира. 800 милл. десятин лесной площади, из которых свыше 500 милл. десятин удобных для лесного хозяйства. Наиболее богатая лесом после СССР страна — Канада имеет меньше 300 милл. десятин леса. Но, так же как и сельское хозяйство, наше лесное хозяйство поставлено пока плохо и невыгодно. Продолжать хозяйство, основанное на вывозе сырья за границу и ввозе продуктов промышленности из-за границы, не выгодно. При таком хозяйстве страна не может быть самостоятельной и независимой. Необ-

ходимо развить свою промышленность. Для этого нужны нефть, каменный уголь, железо и другие металлы, добываемые из руд (ископаемые). И вот СССР богат ископаемыми, как ни одна страна в мире. Характеристика в этом отношении Урала, Донецкого бассейна, Криворожского района, Кавказа с его нефтяными богатствами, составляющими 37% мировых запасов нефти, Среднеазиатских республик, Сибири (в одном Кузнецком бассейне на Алтае запасы каменного угля до 250 миллиардов тонн, во много раз превышающие Донбасс). Использовать вполне богатства Сибири нельзя пока из-за недостатка путей сообщения. Слабость железнодорожной сети — общий недостаток СССР. Английский писатель Дж. Хоррабин говорит, что как только СССР разрешит задачу транспорта, ее огромные пространства и неисчерпаемые богатства дадут ей возможность фактически быть независимой от всего мира. Но это нам нужно не для обособления, так как человечество должно стремиться к мировой хозяйственной связи, а для того, чтобы успешно отбиться от натиска капиталистических стран, пока знамя коммунизма не будет высоко и открыто поднято во всем мире.

Причина, почему наша страна, несмотря на такие природные богатства, является, однако, одной из самых бедных и отсталых, может быть пока кратко указана в том, что старая царская капиталистическая и помещичья Россия до революции не могла развиваться свободно, так как на трудящихся лежал гнет господствующих классов, эксплоатировавших их в свою пользу; подробнее эта мысль будет проведена в последующей исторической теме. В данном же случае в качестве вывода из предыдущего должна быть зафиксирована в сознании учащихся мысль, что Россия, сбросившая с себя путы старого порядка, не должна остаться на старом уровне хозяйства, что наша задача—всеми силами нагнать упущенное, подравняться, поднять доходность народного хозяйства или, как говорил В. И. Ленин, поднять производительные силы страны и в первую очередь производительные силы земледелия.

Что для этого нужно? В первую очередь для того, чтобы быть хорошим хозяином, нужно знать свое хозяйство. Большинство трудящихся было раньше неграмотно, так как бывшие хозяева, капиталисты и помещики, держали народ в темноте, чтобы легче обогащаться на их счет. Рабочие и крестьяне не знали своего народного хозяйства, не знали своих богатств, не умели употребить их себе на пользу, и они пропадали у нас даром. Затем, так как природных богатств у нас много, много и рабочих рук, нужно так организовать народное хозяйство, чтобы скорее железную руду превратить в плуг, веялку и молотилку, чтобы из железа

построить машины, увеличить добычу нефти и каменного угля, улучшить посевы в крестьянском хозяйстве, поднять урожаи, улучшить скотоводство.

После того, как перед учащимися будет раскрыта общая картина естественных богатств СССР и выяснена необходимость поднятия народного хозяйства и его изучения в первую очередь, необходимо сосредоточить их внимание на проработке основных вопросов экономической географии СССР, но не забывая все время, что круг этих вопросов должен быть очень ограничен и поставлен как можно элементарнее, так как более детальная и углубленная их проработка относится к задачам школы II ступени.

Вопросы, которые все же должны быть выдвинуты и элементарно освещены, следующие: население СССР (трудовые возможности для развития народного хозяйства), численность населения, его плотность сравнительно с главнейшими странами Западной Европы и по районам СССР, распределение населения между городом и деревней. Общий тип народного хозяйства СССР — земледельческий, почему? Значение сельско-хозяйственного производства для народного хозяйства России.

Разделение на полосу потребляющую и производящую. Земельный вопрос до и после Октябрьской революции. Трехполье и многополье. Обработка поля и машины в сельском хозяйстве. Лесоводство и животноводство. Кооперация в деревне. Коллективное хозяйство в деревне. Кустарная промышленность.

Крупная обрабатывающая промышленность и распределение ее по промышленным районам с сопоставлением основных данных в довоенное время и теперь.

Несколько детализировать один вид промышленности — текстильный, с краткой характеристикой центрально-промышленного района (если в третьей группе прорабатывалась горная и металлообрабатывающая промышленность, или же наоборот).

Организация промышленности в дореволюционной России и в СССР.

Торговля до революции и теперь в СССР.

Транспорт и его значение в промышленности.

Виды связи: телеграф, телефон и радио.

Мы не имеем возможности останавливаться на методической проработке каждого из указанных выше вопросов, но особого внимания заслуживает вопрос об организации промышленности и торговли до и после революции. В уяснении разницы в характере промышленности и торговли при капиталистическом строе и в Советской России и заключается в сущности главный смысл проработки экономического материала. Капиталисты-предприниматели, державшие

в частных руках в интересах своих выгод и эксплоатации рабочих и всего населения страны всю промышленность и торговлю, концентрация производства в целях еще большей эксплоатации и наживы, отсутствие планового хозяйства, с одной стороны, и, с другой — национализация фабрик и заводов (орудий производства) и внешней торговли, организация всего хозяйства по единому плану, вырабатываемому в центре Общеплановой государственной комиссией (Госплан) и Высшим Советом Народного Хозяйства и, под их наблюдением и руководством на местах подчиненными им органами (см. простую схему управления государственной промышленностью в кн. *Вольф и Медус* — „Лаборатория по экономической географии СССР", ч. III, стр. 119), в целях сосредоточения и направления промышленности и всего хозяйства в стране в интересах не отдельных частных лиц, а всех трудящихся—в этом в сущности и заключаются уничтожение капиталистического строя и та необходимая организация народного хозяйства, о которой говорилось выше. Вопрос, хоть и сложный для учащихся данного возраста, но к постановке его они наталкиваются самой окружающей жизнью, так как кто из ребят, в особенности живущих в городе, не наталкивался на вывески учреждений государственных трестов, синдикатов и комбинатов или не слышал разговоров о советских трестах в кругу своей семьи и знакомых. В особенности к этому близко стоят дети фабрично - заводских рабочих. Этими имеющимися у детей представлениями и можно воспользоваться в качестве подхода к беседе о том, что такое тресты, чем отличаются советские тресты и синдикаты от капиталистических и как организовано управление советским хозяйством. Возможна и экскурсия маленькой группы детей в правление или контору имеющегося в городе треста для собирания материала, но предварительно составленная анкета должна быть очень кратка и охватывать только самые элементарные вопросы, вроде следующих: 1) как называется трест, 2) какие предприятия он об'единяет и в каком районе действует, 3) какие продукты трестом производятся, 4) размер и количество производства, откуда и как получается сырье, 5) кому принадлежит имущество треста (здания, машины и прочий инвентарь), 6) кто получает прибыль от работы треста, 7) кто управляет трестом, кому он подчинен и кому должен давать отчет о своей деятельности.

Методических указаний для проработки темы о хозяйстве СССР в четвертой группе пока совсем почти нет. Можно воспользоваться некоторыми замечаниями у *Андреевской* — „Обществоведение на I ступени", стр. 48—52, и введениями методического характера в указываемой ниже учебной литературе. Для учителя будут полезны некоторые главы из хрестоматии „Организованный труд", например, глава

„Организация государственной промышленности, торговли. Госплан. Районирование“, стр. 303—313. Для учащихся указанные выше учебники географии *Меча и Иванова, Замысловская* — „СССР и мир“, см. у ней параграф „Естественные богатства СССР“, стр. 160—164, и очерки хозяйства и культуры отдельных географических районов — столичных центров, Поволжья, Украины и др. В хрестоматии „Да здравствует труд“ можно использовать очерки и рассказы, посвященные сельскому хозяйству СССР, стр. 151 — 219, и некоторые статьи, относящиеся к обрабатывающей промышленности. Книгу *Вольф и Медус*—„Лаборатория по экономической географии СССР“, Ленгиз, 1925 г., предназначенную авторами для II ступени, можно отчасти, с выбором, использовать и для четвертой группы I ступени. Книга ценна не только свежим содержанием, но и методами изложения: в ней имеются вопросники для самостоятельной проработки материала, большое количество сравнительных таблиц, рисунков, график, схем, диаграмм и картограмм, которые также с известным выбором можно использовать для самостоятельного анализа детей. Книга разделяется на три части: I. Природные и трудовые возможности и общий тип народного хозяйства СССР. II. Сельское и лесное хозяйство; III. Силовое хозяйство, горная и обрабатывающая промышленность.

Отчасти может быть использована хрестоматия *Левина и Юргенса*—„Хозяйство СССР“, Ленгиз, 1925 г. и „Краткий учебник экономической географии СССР и пограничных государств“ *Синицкого,* 4-е изд. Гиз, 1925 г. Наконец, в качестве наглядного пособия с успехом могут быть применены ярко и отчетливо исполненные в красках некоторые наиболее элементарные таблицы из серий Главполитпросвета по крестьянскому, русскому и мировому хозяйству, изд. „Красная Новь“, и атлас диаграмм и картограмм С. Клепикова „Сельское хозяйство России в цифрах“—хорошо исполненные в красках таблицы, но, к сожалению, статистические данные о сельском хозяйстве в революционный период не типичны, так как они относятся к ранним годам революции, 1920—21 г. По вопросам о торговле, транспорте и видах связи см. *Синицкий*—„Краткий учебник экономической географии“, стр. 129 — 146, 153—156—и хрестоматия „Да здравствует труд“, стр. 260—317. О внешней торговле см. еще статьи и рассказы в хрестоматии „Хозяйство СССР“ *Левина и Юргенса,* стр. 425—444.

Тема „Государственное устройство СССР и Красная армия“.

Проработкой предыдущих тем, в особенности о хозяйстве СССР, учащиеся уже подготовлены к пониманию и усвоению необходимых представлений о СССР, как политическом целом, как о государстве. Географически они уже представляют его пространство, границы и состав в виде об‘еди-

нения целого ряда советских республик. Экономически они тоже уже понимают смысл существования этого об‘единения. Из предыдущего они знакомы также с системой и структурой местного управления. Теперь остается уяснить политическую сущность Союза; дать понятие об основных политических терминах, начиная с полного обозначения „*Союз Советских Социалистических Республик*“, элементарное понятие о федерации, республике, национальном вопросе и его разрешении в царской и в Советской России, об управлении Союза и его охране. Простой подход — рассмотрение и воспроизведение рисунка советского герба, как символа труда и братства, символа рабоче-крестьянского государства, и сопоставление его с царским двуглавым орлом. См. в хрестом. „Новый путь“ *Калашникова* стихотворение Ротштейна „Наш герб“, очень выразительный рассказ „Про старого Тилябая да про двухголовую птицу“ и статьи „Царский герб и герб советский“ и „Что такое СССР“ (стр. 271—274). Таким образом будет проработан шестой и последний раздел конституции РСФСР и отчасти конституция СССР. Затем следует опять обратиться к конституции РСФСР. Из третьего раздела ее вторая половина—„Местная власть“—учащимися проработана уже раньше; теперь следует проработать центральную власть, т.-е. выяснить, кому принадлежит верховная власть в советском государстве, что такое С’езды Советов СССР и РСФСР, ЦИК СССР и ВЦИК РСФСР и Совнарком. В данном случае применить работу по газете в лабораторном порядке: дать детям проследить в течение нескольких дней отдел „Действия и распоряжения правительства“ или отчет о заседаниях С’езда Советов, чтобы наглядно выяснить, в чем заключается власть и каков круг действий этих учреждений, узнать некоторые народные комиссариаты, кто является председателем Совнаркома, председателем ВЦИКа (см. в хрестом. „В сельской школе“ Сверчкова ст. „Всероссийский староста М. И. Калинин“, стр. 331). Вопрос об избирательных правах (раздел IV конституции) хотя и был затронут в предыдущей группе, но его следует снова проработать вместе с отрывками из „Декларации прав трудящихся и эксплоатируемого народа“ (раздел I), уяснить детям некоторые существенные понятия из марксистского учения о государстве, как о временном институте, существующем в виде пролетарского государства впредь до полного уничтожения общественных классов и эксплоатации человека человеком, что в этом государстве, в отличие от капиталистических государств, труд является единственным цензом для избирательного права, что пролетарское государство управляет всем и в первую голову хозяйством; ясно, что к такому управлению не может быть допущен лишенный этого управления враг — буржуазия, нетрудовые элементы.

Прекрасная маленькая статья Ярославского „Придет день“ (хрест. „Новый путь“, стр. 275) даст понять детям о высшей цели нашего государства — приблизить такое время, когда затихнет грохот войны, когда в братском союзе сольются освобожденные от цепей капитала, от тронов и королей народы всего мира, когда не нужно будет вооруженной армии, ни пушек, ни ружей, ни пороха. Но до тех пор пока враг не сломлен, пока угрожает опасность от капиталистических стран, будет стоять на страже, охраняя Советское государство, Красная армия. См. в хрест. „Новый путь“ стихотв. „Красноармейцы“. ст. „Царская армия и армия Красная“ и др. ст. (стр. 264—270), или в кн. Игра и труд“ отдел „Среди красноармейцев“, стр. 138—147. Методические указания и текст конституции с вопросником в кн. Диомидова — „Советский строй“; см. под его же ред. книжку „Опыт проработки советской конституции в трудовой школе“, „Раб. Просв“. 1925 г., в ней последнюю статью Ганенко, стр. 48—53. Полезно будет также просмотреть параграфы 103 и 104 из кн. *Вольфсона* „Очерки обществоведения“, изд. 8-е 1925 г. „Формы об'единения советских республик“ и „Советская конституция“, а также параграф 102 „Красная армия, её возникновение, классовые задачи и организация“.

Тема „СССР и капиталистический мир“.

Сущность советского государства и его самые характерные особенности лучше всего будут поняты и усвоены по методу контраста с капиталистическим и империалистическим государством Западной Европы или Америки. Подходом для более развитого класса будет также проработка подходящей газетной статьи — корреспонденции или очерка из-за границы, наиболае выпукло характеризующего отношения капитала и рабочих, метрополии и колоний, или просто передающей известия о разгоревшейся новой колониальной войне Франции в Африке, или, наконец, об отношении консервативного английского правительства к Советскому Союзу. Для менее развитого класса можно взять один-два рассказа из Замысловской „СССР и мир“ или из „Литературной хрестоматии по политической экономии“ Левина и Юргенса (ч. II, вып. 2), характеризующие с тех же сторон капиталистический быт и империалистическую политику буржуазных государств. Экономическая связь современных стран и государств, не исключая и Советского Союза при современном мировом хозяйстве уже затронута при проработке вопроса о внешней торговле СССР и еще раз может быть продемонстрирована 2—3 диаграммами и цифрами вывоза и ввоза СССР и хотя бы одного из крупнейших капиталистических государств. Что касается географического обзора этих государств, то его трудно будет осуществить за недостатком времени в таком же масштабе, как это делалось по отношению

к СССР. Придется ограничиться только проработкой по карте географического положения соседних с нами государств и из крупных — Англии (с колониями), Франции, Германии, Италии, С. Штатов, Японии, Китая. Наиболее характерные черты экономического и политического быта их будут отмечены при проработке указанного выше газетного и литературного материала. Но в результате проработки всей темы в сознании учащихся все же должны сложиться следующие представления: 1) о различии политической организации капиталистических стран и Советского Союза (парламентаризм и Советы), 2) о различии, доходящем до противоположности, экономической политики (капитализм, империализм, национальное угнетение, эксплоатации колоний и милитаризм, с одной стороны, и социализм, признание не на словах, а на деле, самоуправления и братства народов, отрицание войны — с другой). Положение Советского Союза, пока единственного в мире пролетарского государства, чрезвычайно тяжело и опасно среди капиталистического окружения. Но самая организация Советского Союза, его братское отношение к угнетенным народностям Востока должны привести к подлинному сближению рабочих и крестьян разных национальностей для совместной революционной борьбы за свержение мировой буржуазии и подготовить союз трудящихся всех национальностей на пути к полной победе труда над капиталом и к созданию нового коммунистического общества.

Кроме указанного материала, детьми могут быть проработаны некоторые параграфы из „Книжки политической грамоты“ *Коваленко* (глава „Империализм“) для учителя: „Империализм, как новейший этап капитализма“ *Ленина*, статья *Зиновьева* „Что такое империализм“ в указанной выше „Литературн. хрест. по политической экономии“ Левина и Юргенса, стр. 103—106, две последние статьи из указанной книги *Замысловской* „Мировая хозяйственная связь“ и „Две конституции“, а также соответствующие параграфы из книги *Вольфсона* „Союз Сов. Соц. Респ. (СССР) и капиталистический мир“.

Тема „Как рабочие и крестьяне достигли победы труда над капиталом“.

Дав картину экономического и политического быта СССР и его отношений к капиталистическому миру, необходимо показать детям, что это настоящее состояние советского государства и его достижения представляют лишь заключительный этап длиннейшего процесса, и что они приобретены ценой долгой и тяжелой борьбы рабочих и крестьян со своими угнетателями. Только при помощи такого экскурса в прошлое дети могут отчетливее как осмыслить настоящее, так и понять, что это этап к дальнейшим достижениям на пути к коммунистическому обществу. Но каков должен быть характер и об'ем такого исторического экскурса

на четвертом году обучения и чем он будет отличаться от предыдущего и последующего исторического освещения современности на II ступени?

Мы не совсем согласимся в данном случае с ленинградским автором „Обществоведение на I ступени" *Н. В. Андреевской* [1]). Хотя она и оговаривается, что данный исторический экскурс имеет подсобное значение исторической справки и что она не ставит задачи дать детям понятие об историческом процессе, но, тем не менее, она дает довольно значительный, мы не сказали бы — экскурс, а скорее — исторический курс с освещением трех основных этапов: 1) натуральное хозяйство — феодализм (картины двора удельного князя и средневекового замка), 2) торговый капитализм, начиная с средневекового города, XIV—XV (ремесло, торговля, мануфактура, торговый капитализм — эпоха Петра I и Людовика XIV) и 3) промышленный капитализм, начиная с промышленного переворота. Если бы добавить сюда первобытное хозяйство, то, пожалуй, будет цельный, хотя, конечно, и краткий исторический курс, охватывающий вдобавок исторический процесс не только на Востоке, но и на Западе. Мы не думаем, что эта историческая справка на четвертом году должна захватывать вопросы столь далекого прошлого, раз мы согласились, что на I ступени мы можем обойтить без освещения исторического процесса в целом. Здесь достаточно проследить эволюцию тех главнейших общественных явлений современности, с которыми приходится иметь дело учащимся четвертой группы, — эта крестьяне и рабочие и их борьба с классовым врагом, помещиками и капиталистами, при чем в качестве исходного момента нет надобности брать более раннюю эпоху, чем крепостное право XVII—XVIII ст., т.-е. эпоху торгового капитала. Также будет вполне достаточно, если сюжеты для характеристик мы будем брать из области только русской истории, обращаясь к западно-европейским примерам только в исключительные моменты (возникновение социализма, К. Маркс и Ф. Энгельс, Парижская Коммуна, мировая война), без представления о которых никак нельзя обойтись окончившему курс I ступени. От предыдущей третьей группы данный исторический экскурс будет отличаться общероссийским масштабом, тогда как там исторические справки должны основываться по преимуществу на краеведческом материале. Затем изложению здесь должен быть придан несколько более систематический характер и хронологическая последовательность, чем это мы делали в третьей группе. Во II же ступени, как мы уже об'ясняли выше, следует дать исторический процесс в целом. Здесь (в четвертой группе) должны быть освещены следующие моменты:

---

[1]) Стр. 52—59.

Откуда произошла крестьянская неволя[1]), как жилось крестьянам при крепостном праве (экономическая и личная их зависимость), как жили помещики и какую власть имели они в государстве, борьба крестьян за волю при Разине и Пугачеве, что заставило царя и помещиков отменить крепостное право и на каких условиях, каково было положение крестьян после реформы, рост промышленного капитала в России, как жилось рабочим, как началось рабочее движение, возникновение социализма на Западе и в России, К. Маркс и Ф. Энгельс, Первый Интернационал, Парижская Коммуна, как вели в России борьбу народники, зарождение социал-демократической партии, восстание рабочих и крестьян в 1905 г., мировая война, революция 1917 г., как началась борьба за лозунг „власть советам", основные моменты Октябрьской революции и гражданской войны (отмечается в данном случае мировое значение Октябрьской революции, как важнейшего этапа в борьбе мирового пролетариата против капиталистического строя), роль и значение коммунистической партии, В. И. Ленин, Третий Интернационал.

Более элементарно и сокращенно можно проработать эти моменты по хрестоматии „Новый путь", стр. 196—260, углубленнее и систематичнее по книжке *Коваленского* — „Вчера и завтра", весьма подходящей для четвертой группы по плану и изложению, с добавлением из хрестоматии „Новый путь" первой статьи „Прикрепление крестьян к земле" (стр. 197—200). И, наконец, еще более серьезный, но в общем доступный материал можно взять из „Хрестоматии по истории классовой борьбы в России" *Коваленского, Кривцова, Мороховца и Тарасова.*

Тема „Достижения Октябрьской революции и заветы В. И. Ленина".

В этой теме следует отметить и закрепить в сознании учащихся то, что достигнуто Рабоче-Крестьянским государством в преодолении труда над капиталом, отметить новые условия труда и быта и пути, по которым следует итти дальше вперед до достижения коммунистического строя, пути, завещанные В. И. Лениным. Тема важна с точки зрения социально-воспитательного влияния на детей. Вопросы должны быть поставлены четко, материал взят яркий, красочный, чтобы заинтересовать, увлечь детей перспективами нового хозяйства при новых условиях свободного труда, зажечь в них искру горячего желания самим принять активное участие в строительстве новой жизни.

В деревне, в земледельческом хозяйстве, в результате вековой совместной борьбы крестьян и рабочих имеется налицо величайшее достижение: свергнуто помещичье иго, земля

[1]) Очень удачный подход к проработке исторического материала в книге Коваленского „Вчера и завтра". Он начинает с постановки вопроса: как богата наша страна, и почему бедствовал наш народ.

теперь принадлежит всему трудовому народу, настало царство освобожденного труда. Стих. Колосова „Земля“, „Новый Путь“, стр. 187). Прочитать и раз'яснить декрет о земле и некоторые основные пункты из Земельного кодекса (есть в хрест. „Хозяйство СССР“ стр. 336—339). Но сделано пока полдела; мужик в деревне пока так же беден, урожайность земли так же низка. Сравнить урожайность и доходность земли у нас и в западно-европейских государствах: Голландии, Бельгии, Англии, Германии, Франции, выяснить хозяйственно-технические причины нашей бедности и отсталости. Две статьи Зубрилина — „Трехполье и контр-революция“ и „Две деревни и два хозяйства“ („Новый путь“, 180—186) дают великолепный материал для сопоставления нищей русской деревни и богатой культурной деревни в Бельгии. На основании этого материала можно проработать вопрос: что и как сделать, чтобы поднять земледельческое хозяйство до уровня бельгийского крестьянина, чем мог бы город помочь деревне поднять свое хозяйство, что делает советское государство для этого поднятия. Кооперирование сельского хозяйства, трудовые артели и комхозы, многополье, усовершенствованные способы и орудия обработки почвы, электричество в деревне, новый быт в деревне, комитеты взаимопомощи, изменившееся в корне положение женщины-крестьянки, организация в деревне общественно-хозяйственных и культурных учреждений, укрепление связи между деревней и городом не только на почве рынка и купли-продажи, но тесной экономической и культурной связи рабочих и крестьян, — вот вопросы и вместе с тем заветы В. И. Ленина, которые следует проработать для достижения указанной выше задачи. Хороший материал для этого имеется в хрестоматии „Новый путь“, отд. 3 „Деревня“, стр. 134—192, в хрестоматии „В сельской школе“ *Сверчкова*, стр. 89—103, в хрестоматии „Хозяйство СССР“, отд. „Сельское хозяйство“ стр. 307—374; в последней только часть материала подойдет по характеру изложения для детей, но зато имеется ряд прекрасных руководящих статей — отрывков из сочинений, речей и докладов Ленина, Калинина, Месяцева и др. по новой сельско-хозяйственной политике и экономике для учителя.

В таком же приблизительно разрезе прорабатываются вопросы, относящиеся к фабрично-заводскому труду и производству и быту рабочих. Что приобретено и что достигнуто в результате Октябрьской победы Россией в целом и каждым отдельным рабочим, в каком положении находятся крупное производство и техника в СССР, каковы условия труда рабочих в данный момент, какие недостатки, от чего они зависят и как поднять наше производство, увеличить продукцию, улучшить положение рабочих, чтобы приблизить наступление царства коммунизма. Эти вопросы сложнее,

чем предыдущие, но все же нужно попытаться их поставить и посильно разрешить. И здесь можно провести параллель в отношении технического оборудования и организации работы между местным фабрично-заводским предприятием и блестяще технически поставленным крупным американским предприятием (например, завод автомобилей Форда); но есть и русские образцово поставленные заводы, в особенности в столичных и крупных центрах, — примеры см. в хрестоматии „Организованный труд“, ч. II, гл. 1). В связи с этим учащимися будут восприняты некоторые элементы НОТ'а, повышенная производительность труда, значение и план электрификации, примеры мощных строящихся в настоящее время электростанций; в тесной связи с этим быт рабочих, значение и организация профсоюзов, поднятие культурно-общественного и домашнего быта рабочих, воспитание рабочей молодежи по завету В. И. Ленина, в сознательном и дисциплинированном труде — организация коммун. союза молодежи и отрядов юных пионеров, подготовка в их лице сознательных, убежденных и стойких коммунистов, которые должны притти на смену уставшим бойцам в деле борьбы и строительства нового коммунистического общества. Проработка этой темы удачно в календарном порядке заканчивается участием детей в организации и праздновании 1 мая, как демонстрации всемирного единства рабочих в борьбе против капитала и как праздника свободы и коллективизма.

Материал для проработки см. в хрестоматиях „Хозяйство СССР“, в отд. „Промышленность и организация труда“ (стр. 211—306), и „Организованный труд“, ч. I, гл. II, ч. II, гл. I, но с большим разбором в виду того, что хрестоматии составлены для взрослого читателя и не все подойдет по изложению для детей. О детских коммунистических организациях и о 1 мая вполне доступный и подходящий для детей материал в хрестоматии „В сельской школе“, стр. 312—327.

Обществоведение в первом концентре II ступени. Вопрос о комплексе.

Программа обществоведения в первом концентре II ступени должна быть тесно связана с обществоведческим содержанием курса I ступени и по отношению к последнему представляет второй обществоведческий концентр. При проработке эта связь должна быть четко проведена в виду того, что основной круг понятий, прорабатываемых учащимися на II ступени, приблизительно тот же, что и на I, с той лишь разницей, что этот круг понятий прорабатывается здесь более углубленно и детально. Задача обществоведения на II ступени не ограничивается тем, чтобы дать элементарные представления о формах труда и их развитии, о производственных отношениях, из них вытекающих, и основных общественных организациях, каковыми являются семья, город и деревня, административно-экономический

район и, наконец, государство. На основе этих представлений, проработанных на I ступени, расширяя их и углубляя, обществоведение на II ступени ставит свою особую задачу — дать более цельное марксистское мировоззрение, научно обоснованное, на весь процесс общественной жизни в современном его состоянии и в его историческом развитии. Эту задачу нужно осуществить в течение трехлетней работы, в 5—7 группах школы-семилетки, так как последняя, по соображениям, изложенным нами выше, должна представлять сама по себе нечто законченное, что не позволяет задачу обобщения, синтезирования обществоведческого материала, отодвигать на последующие годы.

Проведение в жизнь только что указанной задачи налагает свой отпечаток на обществоведческую программу II ступени и придает ей две отличительные черты по сравнению с I ступенью.

Во-первых, если в последней, считаясь с возрастом и развитием детей, мы оперировали с конкретно-описательным материалом по преимуществу, заимствуя его из описательных наук — географии физической и экономической, истории и элементарной политграмоты, то во II ступени мы вводим больше теоретически обобщающего материала из политической экономии, исторического материализма, советского государственного права. Историко-культурный материал мы вводим здесь не в виде исторических справок только, а в виде более крупных тем, иногда даже историко-культурных узловых комплексов, притом последовательно располагаемых на протяжении всего курса, чтобы последний дал в основных моментах весь исторический процесс в целом. Это последнее приводит к более сложному сочетанию материала современности и материала историко-культурного и создает несколько иной характер об'единения внутри самого обществоведческого комплекса, помимо того, что и комплексирование обществоведения с другими дисциплинами на II ступени осуществляется иначе, чем на I. Присмотримся ближе к этому обстоятельству.

Природа комплекса, как известно, заключается в охвате цельного явления со всех тех сторон, которые необходимо рассмотреть для того, чтобы познать это явление. Но мы не даром отмечаем, что такой метод познания наиболее свойствен уму ребенка в силу специфических свойств его психики. Анализ ребенка не глубок, и он удовлетворяется элементарным познанием предмета или явления. Развитой ум взрослого требует более глубокого анализа, проникающего до самой сущности предмета и исследующего корни вещей. Например, ребенка в возрасте 10—12 лет заинтересует машина в целом, ее устройство, разультаты ее работы, но законы физики, ею управляющие, экономические причины, ее вы-

звавшие, и экономические и социальные последствия машинной работы или совсем не привлекут его внимания или же по ним он только скользнет, не задержавшись. Между тем взрослый, изучая машину, будет изучать физику и химию, экономику и историю, обобщая полученные знания уже в более широком масштабе не одной машины, а целого машинного производства, крупной индустрии. Детализация ведет к специализации, а последняя уже не мирится с комплексной системой в школьном ее применении. От обобщающей синтезирующей работы ума не отказываемся и мы, взрослые, и на этом принципе строим целый ряд теоретических знаний, но, разумеется, не по методу школьного комплекса. Вот почему вряд ли можно говорить о применении комплексной системы в высшей школе; вряд ли будет целесообразно ее применение и в самых старших классах средней школы.

Но, спрашивается, нужен ли комплекс в трех старших классах семилетки и, если нужен, то будет ли он проводиться так же, как он проводится на первой? Не проще ли и здесь дать по отдельности сведения из всех тех общественных дисциплин, анализом содержания которых мы занимались в первых главах настоящей работы, тем более, что разделение на специальные предметы, преподаваемые отдельными специалистами, мы вводим в этих классах.

Но учащиеся 5—7 групп в возрасте 13—15 лет есть все же дети, а не взрослые, или правильнее — это переходный от детского к юношескому возраст. Детская умственная пища и работа их не удовлетворяют, но и к специальной отвлеченной работе полного навыка у них еще нет. Поэтому и комплексное построение учебного плана и программ здесь носит также в известном смысле переходный характер. Мы не отказываемся от тех ценных преимуществ в образовательной работе, которые дает комплексирование, но постепенно переводим его на специализацию. Комплексирование в общем учебно-производственном плане в 5—7 группах осуществляется вполне удачно в программах ГУС'а путем установки крупных узловых комплексных тем с соблюдением гегемонии при этом за обществоведением, которое является основным стержнем, так как все центральные темы без исключения имеют определенно обществоведческий характер, и по обществоведению должны равнять свое содержание, направление и распределение работы остальные дисциплины. Практика в школе установила уже известный технический порядок для согласованного проведения в жизнь общего плана и координирования работы между отдельными дисциплинами в целом или в порядке цикловой корреляции.

Теперь обществоведение, занимая определенное руководящее положение в комплексном учебном плане, должно быть выдержано и в отношении своего внутреннего ком-

плексирования. Иначе и нельзя себе представить дела, так как если мы допустим расчленение сложного обществоведческого комплекса на отдельные составляющие его предметы, например, выделим экономическую географию, политическую экономию или историю культуры, которые будем излагать отдельно, то ясно, что этим самым мы разорвем не только обществоведческий комплекс, но и сорвем весь учебный план в целом. Наоборот, подбор и распределение материала из каждой отдельной общественной дисциплины мы должны строго согласовать с установкой центральных комплексных тем и, например, в комплексе „Формы обрабатывающей промышленности“ мы не можем включить или излагать параллельно очерка крепостного права из истории культуры, империализма из политической экономии или вообще трактовать отделы и вопросы из этих дисциплин, с данной темой не связанные. Ясно, что при несоблюдении этого правила у нас получился бы не стройный учебный план, а просто — сумбур. Вот почему мы должны отказаться от попытки выделить некоторые общественные дисциплины из обществоведческого комплекса и трактовать их самостоятельно. Наоборот, материал из них по тому кругу вопросов, которые мы признали необходимым использовать для достижения целей обществоведения, мы должны, так сказать, извлечь из каждой данной дисциплины и связать его с очередной комплексной темой. Но отсюда ясно также и то, что формулировка и распределение в учебных планах основных комплексных тем является ответственнейшим делом, обеспечивающим стройную и законченную проработку вопросов обществоведения, приводящую в конце-концов к научно-обоснованному мировоззрению.

Но, установив принципиальную необходимость обществоведческого комплекса в первом концентре II ступени, мы все же должны отметить некоторые черты, отличающие его от комплексирования на I ступени. Главное отличие будет заключаться в том, что, выдерживая расположение материала по комплексированным темам, мы все же в силу более глубоких умственных запросов подростка и увеличившейся в нем способности к теоретической работе углубляем проработку комплекса по линии отдельных, привходящих в него вопросов. Если представить себе центральный узловой комплекс в виде круга, в центральной точке которого будет стоять основная тема, по радиусам расходиться подтемы, связанные с материалом той или другой общественной дисциплины, и, наконец, периферия будет обозначать полученные выводы и обобщения, то радиусы в комплексном кругу на II ступени будут пропорционально длиннее по отношению к аналогичному комплексу I ступени и периферия шире, обозначая более широкий масштаб полученных выводов. Мы

уже отметили выше, в сторону каких общественных дисциплин пойдет это удлинение и расширение. Некоторые из них появятся даже в виде новых радиусов, ранее отсутствовавших (например, политическая экономия), другие, как, например, история культуры, дадут материал, более длительно отводящий внимание в сторону исторического прошлого, но не с иной целью, как углубить проработку той же основной комплексной темы и тщательнее обосновать выводы, связанные с ее проработкой. В этом характерная особенность комплексирования на данной ступени, об'ясняющая длительные экскурсы в область истории культуры, истории труда и политической экономии.

Что касается еще одного серьезнейшего вопроса о соотношении в программе 5—7 групп материала современности и историко-культурного и в связи с этим—о методе построения курса, эволюционно-историческом или тематически групповом, то мы уже в одной из предыдущих глав (в IV) [1]) высказали свой взгляд на этот предмет и, как полагаем, в достаточной степени мотивировали его. Мы предлагаем осуществить задачу равноправия обоих элементов. Современность у нас найдет надежное отражение прежде всего в постановке узловых комплексных тем. Почти все они берут крупнейшие вопросы современной общественной жизни, от них исходят и используют для их проработки материал из таких общественных дисциплин, как экономическая география, политическая экономия, советское государственное право, а на седьмом году обучения, отчасти и в конце шестого, современность в смысле переживаемой эпохи и текущего момента в сущности сливается с историческим материалом и целиком войдет в программу, и в этой части вопрос о согласовании того и другого элемента совсем отпадает. С этим придется в большей степени столкнуться в комплексных темах пятой—шестой групп. Здесь необходимо еще раз напомнить о более сложных мотивах привлечения исторического материала на II ступени. Мы берем его не только в целях создания для данного общественного явления некоторой исторической перспективы путем исторической справки или исторического экскурса, но стараемся провести эту историческую перспективу в вертикальном направлении по всему курсу так, чтобы на всем материале, по совокупности, дать представление об историческом процессе в целом, по отношению к которому современность является лишь заключительным звеном. Но отсюда не следует делать вывод о построении всего курса по эволюционно-историческому методу, так как подобные попытки неизбежно поведут к реставрации систематического курса истории, к принижению

---

[1]) См. стр. 100—104 настоящей работы.

элемента современности и ликвидации комплекса, педагогическую ценность которого мы признали.

Для первого концентра II ступени остается единственно приемлемым тематически-групповой метод построения как всего учебного плана, так и обществоведческого курса в частности. Из этого основного положения мы исходим в дальнейшем при разборе обществоведческой программы для первого концентра II ступени. Наша задача в данном случае упрощается, так как мы принципиально и практически становимся на точку зрения обществоведческой программы ГУС'а последнего издания (1925 г.) как по отношению к конструированию программы в целом, так и в формулировке главных комплексных и соподчиненных им тем. Программа тщательно разработана с точным и последовательным указанием теоретического материала, выводов и достижений по каждой теме, к тому же сопровождается обстоятельной об'яснительной запиской. Всем этим программа выгодно отличается как от издания 1923 г., так и от программы для I ступени, где программные схемы в отношении последовательности их изложения оставляют желать много лучшего. Наши замечания будут относиться лишь к коррективам и дополнениям, вытекающим из нашего взгляда на соотношение материала современности и истории, на недостаточность материала политической экономии и отчасти — группировки учебного материала по годам обучения. Следует также отчетливее указать связь при проработке каждой темы с аналогичной темой I ступени. Детальные указания методических руководств и учебных пособий, какие приводились для I ступени, нам думается, для II ступени будут излишни. Здесь мы ограничиваемся лишь общими ссылками и перечнями литературы и некоторыми общими характеристиками того или другого пособия.

Программа пятого года обучения.

Принимая программу пятого года обучения в целом, мы должны сделать, однако, несколько замечаний относительно содержания учебного материала и отчасти его расположения. На основании изложенных выше соображений о соотношении материала современности и истории мы выдвигаем необходимость поставить в начале программы вводную тему „Современность и первобытная культура“ и настаиваем на ее большой важности в начале обществоведческого курса II ступени, так как эта тема должна положить первый прочный камень в основу марксистского миропонимания. Здесь можно смело последовать хорошему примеру ленинградских программ, которые вполне справедливо указывают, что эта вводная тема послужит прекрасной связью и переходом от работы I ступени ко II; подводит итоги предыдущему и путем контрастного сопоставления двух полюсов человеческой культуры, современ-

ного века машин и века каменных орудий, в самом начале фиксирует мысль учащихся на эволюции культуры и общества. Исходным моментом может послужить прогулка по городу, во время которой обращается внимание детей на наиболее крупные завоевания в области человеческого труда и техники (красиво отстроенные здания, блестящие магазины с массой всевозможных товаров, крупный завод со сложным машинным оборудованием, электрический трамвай, автомобили, электрическое освещение, телеграф, телефон и пр.), ярко демонстрирующие грандиозность современной культуры, сложность хозяйственной организации и вытекающих из нее социальных и политических отношений. Следующая экскурсия в музей для осмотра археологического отдела даст контрастные впечатления. В каждом провинциальном, даже небольшом музее (мы не говорим о прекрасных музеях наших столиц), имеется археологический отдел с памятниками неолита, а иной раз даже и палеолита: кости мамонта, каменные орудия и оружие. А в некоторых городах центральной России, расположенных по Оке и ее притокам, сохранились в натуре остатки неолитических стоянок, куда в особенности интересно и поучительно было бы сделать экскурсию с детьми. При отсутствии таких натуральных или музейных памятников первобытной культуры можно использовать описания крупных русских археологов о произведенных раскопках, приведенные в хрестоматии Коваленского по русской истории, т. I, или же проработать живую статью того же автора „В первобытной Европе“, напечатанную в „Книге для чтения по древней истории“ под ред. *Васютинского*.

Но, так как по соображениям педагогическим—не затруднять детей все же еще слишком юного возраста сложными схемами и построениями, и техническим — необходимость крайней экономии времени, тему о первобытной культуре необходимо сжать, откинув из нее целый ряд осложняющих вопросов. Так, например, невозможно специально прорабатывать не только вопрос о геологических эрах и периодах, но и вдаваться в детали археологической периодизации с частными подразделениями палеолита и неолита. Достаточно взять пору позднего палеолита и среднего неолита, чтобы элементарно представить моменты эволюции в пределах доисторической культуры. На фоне девственной природы обрисовать условия существования человека-первобытника, его борьбы с природой, первобытные орудия производства и очертить сначала эпоху присваивающего (паразитического) хозяйства и примитивной охоты, с отсутствием прибавочного труда, с коллективным распределением труда и продукта, с отсутствием частной собственности; черты первобытного коммунизма сопоставить с современным классовым обществом, а также и с современным идеалом ком-

мунистического общества. Вопросу о происхождени человека должно быть непременно уделено место, но опять без излишних и утомительных для детей подробностей археологической классификации и терминологии в эволюции физического типа человека. Затем должен быть отчетливо намечен второй этап в истории первобытной культуры (средний и поздний неолит), представляющий крупнейший хозяйственный переворот: технические завоевания—полированные каменные орудия; земледельческие орудия — от мотыги к примитивному плугу; первое появление и применение металла, жилище — от землянки к свайным постройкам; одежда; зарождение ремесла, — вообще должна быть дана достаточно выпуклая картина примитивного добывающего хозяйства — земледелия и скотоводства—с главнейшими вытекающими отсюда последствиями: ростом производительности общественного труда, появлением прибавочного продукта, частной собственности, зачатков эксплоатации и первыми религиозными верованиями анимистического и земледельческого типа. Эти данные подводят уже к началу исторического быта. Но мы совершенно не имеем здесь возможности давать места историко-культурным темам—останавливаться на истории народов Востока, Греции и Рима. Мы считаем возможным обойтись 2 — 3 картинами из области истории труда и общественных форм, а именно — дать очерк хозяйства патриархально-родовой общины, усиления значения земледелия и частной собственности, приведших к обособлению семейного хозяйства и возникновению соседской деревенской общины. Здесь использовать картины германского и славянского поселков, которые подведут под указанные выше представления конкретно-исторический материал и дадут возможность связать вступительную тему с современным русским крестьянским хозяйством путем нахождения в нем хозяйственных и идеологических пережитков этого далекого прошлого (приемы и орудия примитивного земледелия, народные обычаи и обряды, религиозные суеверия, народная поэзия). От первобытной культуры мы опять возвращаемся к современности, которая уже целиком заполняет следующую комплексную тему.

Таким образом тема „Современность и первобытная культура“ дает возможность поставить и проработать ряд существенно важных экономических и историко-культурных вопросов и понятий: производство, распределение, сотрудничество, производительность труда, прибавочный продукт, частная собственность, первобытный коммунизм, происхождение человека и семьи, родовая и семейная община, происхождение религии. Учащиеся лицом к лицу ставятся с самыми истоками классового общества, с его частной собственностью и антагонизмом, что сразу проливает свет

и облегчает понимание изучаемых в дальнейшем хозяйства и производственных отношений.

Методические указания к теме см. *Кудрявцева*—„Очередные вопросы методики обществоведения", стр. 34—36, специальное небольшое руководство Славенсон—„История первобытной культуры, как учебный предмет. Опыт методики преподавания". Ленгиз, 1925 г. и отчасти у *Фингерта*—„Практические занятия по обществоведению", стр. 27—29; у всех трех авторов имеются указания на литературу.

Наиболее важная литература для учителя: *В. Никольский*—„Очерки первобытной культуры"—3 изд. М. 1924 г. научно и легко ориентирует в основных вопросах темы; *Гернес*—„Культура доисторического прошлого", 1924 г., Пр. *Готье*—„Очерки по истории материальной культуры В. Европы", т. I, 1925 г. *Обермайер*—„Доисторический человек", Брокгауз и Ефрон, 1912 г.; (иллюстрированный и археологический материал); *Тахтарев*—„Очерки по истории первобытной культуры" (характеристика быта австралийских дикарей). Ленгиз, 1922 г.; Ф. Энгельс—„Происхождение семьи, собственности и государства". Для учащихся: *Лозовик*—„История общества", ч. I. Доисторическая культура. Руководство для профшкол, рабфаков и маркскружков. Киев, 1924 г. (в книге имеются вопросники для проработки материала); *Тарасов*—„Обществоведение". т. I; М. 1924 г. *Лилина*—„От коммунистической семьи к коммунистическому обществу", 2 изд. Ленгиз, 1924 г.; *Коваленский*—„Учебник русской истории", вып. I; его же—„Хрестоматия по русской истории", ч. I; *Большаков* и *Рожков*—„Хрестоматия по истории народного хозяйства России", вып. I; „Книга для чтения по древней истории", ч. I, под ред. Васютинского, Коваленского, Перцева и Сивкова; *Анциферовы*—„Каменный век" (интересный подбор отрывков из художественной литературы с небольшими популярно ориентирующими, вводными к отделам, заметками); из наглядных пособий: „Историко-культурный атлас по русской истории" Полонской, Киев, 1913 г.; картины Васнецова и Рериха.

Вводная тема „Современность и первобытная культура", существенно важная в обществоведческом комплексе, может, однако, вызвать некоторые возражения, во-первых, со стороны трудностей комплексирования ее с другими дисциплинами и, во-вторых, отнимая время, необходимое осенью для экскурсий в связи с темой о сельском хозяйстве. Что касается первого, то эту тему следует считать вводной темой к первому большому обществоведческому комплексу „Формы с.-хозяйственной промышленности" и в календарном порядке согласовывать распределение занятий по другим дисциплинам с этим последним, считая, что в каждой из других дисциплин может быть сделано свое особое вступление в начале годо-

вой работы. В одной же из ближайших к обществоведению дисциплин — родной язык и литература — может быть установлена ближайшая связь и по содержанию: преподаватель-словесник, ставя на 1-м году обучения II ступени задачу ознакомления с формами устного и литературного творчества, приурочивает ко времени проработки этой темы ознакомление с формами народного творчества. Что касается второго, то при правильном начале учебного курса с 1 сентября следует ограничить время на проработку вводной темы двумя неделями, чтобы вторую половину сентября использовать для экскурсионных целей. Кроме того, при известной гибкости учебного плана и расписания обществоведу могло бы быть уступлено „в кредит“ его коллегами несколько лишних часов в течение первых двух недель учебного года.

Что касается комплексов *„Формы сельско-хозяйственной промышленности“*, *„Развитие сельского хозяйства в России“* и *„Связь деревни с городом“*, то все они представляют в сущности две стороны одного и того же большого вопроса—о сельском хозяйстве в России в настоящем и прошлом. Распределение материала о современном сельском хозяйстве в последнем издании программ ГУС‘а получило несколько разбросанный характер. Начало темы, относящейся к обследованию крестьянского хозяйства, совхоза и колхоза в данном районе стоит в начале программы, вопрос о связи деревни с городом отнесен к концу программы пятого года и, наконец, еще один вопрос, тесно связанный с предыдущими,—о производственных и культурных задачах в деревне, отнесен к концу шестого года обучения. Не возражая принципиально против привнесения в программу пятого года в школе городского типа материала, связанного с жизнью и бытом города, как более близкого к детям, в виде комплекса „Формы обрабатывающей промышленности“, вклинившегося в тему о сельском хозяйстве, мы указали бы только, что последние две части темы о сельском хозяйстве—связь деревни с городом и производственные задачи—целесообразнее об‘единить и поставить в начале программы шестого года, связав с темой об обмене между городом и деревней. В дальнейшем открывался бы естественный переход к следующей теме о народном хозяйстве СССР. На весенний же триместр в конце пятого года можно бы оставить выполнение одной длительной экскурсии в деревню с производственной целью для собирания материала для проработки его уже следующей осенью. Такое распределение несколько разгрузило бы громоздкую программу пятого года и сделало бы компактнее проработку вопроса о сельско-хозяйственном производстве.

Возвращаясь к первой части темы „Формы сельско-хозяйственной промышленности“, а именно—к обследованию

крестьянского хозяйства и деревни, мы должны учесть, что аналогичная работа была уже проделана детьми раньше на I ступени. Естественно поэтому, что нет никакой надобности заставлять детей проделывать всю эту работу сызнова, а следует обратить внимание на другие стороны крестьянского и деревенского хозяйства, ранее не обследованные, и вообще придать этой работе несколько иной уклон. Крестьянское хозяйство обследуется с трех сторон: средства производства, организация и экономика крестьянского хозяйства. Первая сторона уже подвергалась раньше рассмотрению детей; теперь следует обратить по преимуществу внимание на вторую и третью: производственная организация крестьянского хозяйства с выяснением характерных черт его—мелкое землепользование, собственность на орудия производства, преобладание потребительских целей—это общие признаки, но вариирующиеся в зависимости от системы землепользования: община, отруб, хутор, коллектив; экономика — связь и зависимость от других хозяйств, от рынка, крестьянский бюджет, налог; экономическое и социальное расслоение деревни, к чему оно может привести и что ему следует противопоставить, кооперирование крестьянских хозяйств, улучшение техники и системы обработки, — вот вопросы, которые прорабатываются в пятой группе; вывод, к которому учащиеся должны прийти:—индивидуальное крестьянское хозяйство мелко-буржуазного типа не имеет шансов на высокое культурное развитие; последнее осуществимо только при условии превращения его в крупное социалистическое хозяйство. Что касается последнего, пятого раздела этой темы по программе ГУС'а, ставящего вопрос о хозяйстве уже в масштабе СССР и выдвигающего вопрос о производственных задачах крестьянского хозяйства, то мы предпочли бы его здесь снять и проработать ниже совместно с вопросом о производственных и культурных задачах деревни и закончить Октябрьской революцией и выяснением того, что она дала крестьянину.

Тема „Крестьянское хозяйство“ в современном его состоянии будет базироваться на краеведческом материале как экскурсионном, так и местно-литературном; в отношении вопросов общего значения она обеспечивается материалом благодаря вновь вышедшей, разнообразно и удачно составленной „Подвижной лаборатории по обществоведению“ *Жаворонкова и Дзюбинского*, Ленгиз, 1925 г., отдел первый, книга третья, в которой можно найти материал для проработки учащимися по всем выдвинутым в теме вопросам. К сожалению, план книги не выдержан в духе современной „рабочей книги“: в ней нет вопросников и заданий для самостоятельной работы учащихся, что в особенности важно было бы для „лаборатории“. Нет также, по крайней мере

в данной книге, графического и статистического материала (за исключением единственной схемы советского управления, вып. 27), весьма необходимого для той же цели. Могут быть полезны также указывавшиеся выше „Хозяйство СССР“ Левина и Юргенса и „Да здравствует труд“ Элькиной. Составленная специально для первого года II ступени хрестоматия „Серп и молот“, Гиз, 1925 г. дает весьма мало необходимого для проработки в данной группе материала. Она более подходит по характеру и содержанию материала для третьего—четвертого годов I ступени.

Глубже поставленный вопрос об экономическом и социальном положении современного русского крестьянина требует и более глубокого его исторического об‘яснения. Мы не ограничиваемся в данном случае, как на I ступени, сопоставлением крестьянского хозяйства и быта в настоящее время, в эпоху капитализма и крепостную эпоху, но ставим вопрос, при каких условиях возникло самое крепостное право, и отмечаем, что судьба русского крестьянина и его хозяйства не представляет чего-либо особенного по сравнению с судьбой его собратьев у других народов. Дети из содержания предыдущей темы вспоминают, что на заре русской истории существовала свободная деревенская община со свободным землевладением и натуральным хозяйством. Налицо было уже имущественное неравенство. При господстве натурального хозяйства главным капиталом является земля, и поэтому, естественно, она делается предметом захвата сильных. Образование крупного поместья. Аллод, бенефиций и феод на Западе. Феодальная иерархия и вассальные отношения. Если феодалы занимались почти исключительно военным делом, а существовали на продукты своего землевладения, то кто же добывал эти продукты, кто занимался обработкой их земель? Зависимость крестьян от рыцарей, система земледельческого хозяйства, земледельческая техника. Феодальное поместье, ремесленная слобода и городской рынок, ремесло и цехи, купеческие гильдии. Феодальная идеология. Наличность феодального периода в истории каждого народа. Черты феодализма в русской истории.

Проработка этой части темы должна дать учащимся представление о феодализме, как определенной фазе развития человеческого общества, как своеобразной системе экономических и социально-политических отношений на основе натурального хозяйства, характеризующего господство земледельческо-военной знати и зависимое положение крестьянства. Проработка ведется, главным образом, на историко-культурном материале Средневековой Франции или Германии. Материал Северо-Восточной Московской Руси привлекается параллельно, чтобы на нем выделить те же основные черты

феодального порядка. Подход лучше применить упрощенный: дать две ярких картины — средневекового замка и усадьбы русского удельного князя, использовав популярные очерки Тарасова и Моравского, Тарасова и Гартвига к культурно-историческим картинам Лемана (по Западно-европейской истории) и изд. Думнова (по русской истории) [1]), а также и самые картины в качестве наглядного пособия. Путем анализа картин и соответствующих очерков можно выделить характерные черты феодального порядка, подкрепив их затем лабораторной проработкой документов и отрывков по хрестоматии *Егорова* — „Средневековье в памятниках письменности", *Розенталь* — „Средневековье" (учебник с хрестоматийным материалом) изд. „Прибой", *Коваленский* — „Хрестоматия по русской истории", вып. I, *Большаков и Рожков* — „Хрестоматия по истории народного хозяйства России", вып. I, 1924 г. Статьи по феодализму см. в „Обществоведении" *под ред. Тарасова* (ст. Грацианского, Покровского и Павлова-Сильванского) и в „Книге для чтения по истории средних веков" под *ред. Виноградова Лилина* — „От коммунистической семьи к коммунистическому обществу". Методические указания у *Кудрявцева* — „Очередные вопросы методики обществоведения", стр. 49 — 54, у Боргмана — „Сборник упражнений по обществоведению", стр. 46—51 и 128—134.

Феодализм прорабатывается в связи с темой „Развитие сельского хозяйства в России". Поэтому хотя он и рассматривается, как известный этап развития человеческого общества вообще, но в центре внимания все время удерживаются сельско-хозяйственные производственные отношения. Поэтому в дальнейшем, считаясь стематически групповыми построениями программы, не будет излагаться общий систематический курс истории культуры по основным этапам — торговый капитализм, промышленный капитализм и т. д., а будет развертываться исторический процесс через те же основные этапы, но в отграниченной сфере земельных отношений и истории русского крестьянства, неизбежно затрагивая отчасти и сопутствующие явления и факты социально-политической истории: возникновение крепостного права и развитие крепостного хозяйства в XVI — XVII в. в., крепостническое государство с сословной монархией XVII XXIII — в. в. (две картины — при царе Алексее Михайловиче и Екатерине II), усиление капиталистической эксплоатации крестьянства и борьба крестьян против помещиков — разиновщина и пугачевщина, развитие капитализма в первой половине XIX в. и отмена крепостного права, развитие капи-

---

[1]) Или же очерки Князькова к картинам по русской истории, под его же ред., в изд. Гроссман и Кнебель.

тализма и положение крестьян во второй половине XIX, аграрные движения в XIX ст. и их безуспешность вне связи и руководства рабочего класса, — все эти вопросы, стройно и последовательно изложенные в программе с указанием теоретического материала и выводов по теме, не требуют дополнительных методических указаний. В отношении литературного материала эта тема может считаться обеспеченной благодаря учебникам по русской истории *Коваленского, Кривцова, Мороховца и Тарасова* — „Хрестоматия по истории классовой борьбы в России". Следует отметить еще „Крестьянскую хрестоматию" *Будрина* в двух книгах, части 1 и 2, представляющую сборники интересно подобранного литературно-художественного материала, начиная от возникновения крепостного права и разиновщины до наших дней, с краткими вводными статьями к каждому отделу книги. В качестве иллюстративного материала книга может быть очень полезна. Для наглядной иллюстрации — таблицы по крепостному праву Главполитпросвета.

Комплекс „*Формы обрабатывающей промышленности*" стройно развертывается в пяти пунктах, из которых в первом дается характеристика современного города, как известного собирательного целого в обрабатывающей промышленности, как промышленного центра, вбирающего в себя все главные виды промышленности: ремесло, кустарное производство и фабрику-завод. Два последующие пункта детальнее раскрывают характеристику этих видов промышленности, четвертый и пятый пункты характеризуют условия труда и организации рабочего на фабрике и вытекающие отсюда производственно-социальные отношения так, как они складываются при капиталистическом строе. Первый вопрос прорабатывается по совокупности двояким способом: путем беседы, на основании жизненного опыта и имеющихся знаний у учащихся составляется характеристика производственной деятельности города в отличие от деревни, и путем лабораторным, на основании собранных учащимися сведений или печатных справочников об имеющихся в городе промышленных предприятиях и их производстве, определяется промышленная физиономия города, составляются схемы и карты промышленной деятельности в городе. Выясняется тип промышленно-капиталистического города, который иллюстрируется и дополняется еще описаниями другого города, лучше всего — иностранного капиталистического города (см. у *Жаворонкова и Дзюбинского* „Подвижная лаборатория, вып. второй). Последующие пункты прорабатываются на основании экскурсионного и книжного материалов. В виду того, что об'екты изучения уже подвергались рассмотрению ранее, на I ступени, следует указать на отличие в проработке данных вопросов на II ступени. Техника, производительность

труда, быт и мировоззрение ремесленника уже известны детям. Теперь следует обратить большее внимание на экономическую и социальную сторону ремесла и кустарного производства: цель ремесла, близкая к деревенскому производству — пропитание, связанные с этим вопросы о получении сырья и сбыта продуктов, недоступность для ремесла машины, экономическое значение ремесла и кустарной промышленности в русском народном хозяйстве, капиталистическая эксплоатация кустарей. Особо важное значение здесь получает следующий пункт: *историческое и экономическое обоснование вытеснения мелкого производства крупным. Другими словами* здесь выдвигается необходимость дать характеристику следующего за феодализмом этапа мирового общественно-экономического процесса. Момент для выдвижения темы — „От ремесла, через мануфактуру к фабрике" намечается чрезвычайно удачно: современная экономическая борьба мелких производителей и их об'единений с торговым посредником и отступление перед крупным капиталистическим предприятием получит особо яркий колорит и отчетливо отразится в сознании учащихся, если они узнают, что эта борьба является пережитком общего мирового процесса, через который проходили все культурные страны в период разложения феодального хозяйства. То же самое переживала вся Европа в виде целого хозяйственного переворота в XV веке в связи с выходом европейских государств на океанский путь, с открытием колоний, с расширением рынков, когда растет и внутренний городской рынок, ясно обозначается упадок цеховой ремесленной организации и когда торговый капитал организует промышленность по-новому, подведя ее через домашнюю систему крупного производства и мануфактуру к крупному фабрично-заводскому. Но в виде необходимости соблюдения величайшей экономии времени мы лишены возможности развернуть эту тему на большом историко-культурном материале — роскошь, которую могут позволить себе ленинградские программы в виду большей продолжительности срока обучения, и вынуждены сжать и ограничить проработку этого вопроса материалом экономическим из истории труда и народного хозяйства. Это последнее мы все же считаем обязательным минимумом, иначе у нас получился бы зияющий пробел в общей концепции мирового процесса [1]).

По аналогии с ремеслом и кустарным производством при обследовании и изучении фабрики в пятой группе, с одной стороны, углубляются и детализируются вопросы, затронутые в работе I ступени: техника машинного произ-

[1]) Поэтому мы считаем нецелесообразным обозначение темы „От ремесла к фабрике" в программах ГУС'а мелким шрифтом в знак факультативности этой темы.

водства, организация производства на фабрике и организация труда и быта рабочих, а с другой стороны выдвигаются вопросы, там совсем опущенные,—это экономическая роль крупного производства в хозяйстве и социологическая сторона — революционизирующая роль машинного производства, что и сделало возможным борьбу рабочего класса против капиталистической эксплоатации и превращение в России капиталистической фабрики в советскую на основах социалистической организации. Затем необходимо выдвинуть еще одну существенно важную черту, отсутствующую на I ступени и возможную для проведения только здесь: при проработке темы о формах обрабатывающей промышленности мы, на основе конкретно-описательного материала, знакомящего по возможности в ярких и живых образах с конкретными явлениями хозяйственной жизни в современности и в прошлом, стараемся подвести детей к некоторым теоретическим положениям экономической науки из того минимума, который мы считаем совершенно необходимым дать на II ступени. Эти обобщения вполне естественно и логично будут сформулированы в качестве выводов из проработанного детьми материала и сознательно будут ими усвоены. В пределах темы „Формы обрабатывающей промышленности“ учащимися легко будут проработаны следующие понятия из политической экономии и вопросы из истории труда: промышленный труд, рост его производительности, прибавочный труд, товарное хозяйство, обмен, простейшие формы кредита, торговый капитал, колониальная торговля, первоначальное накопление капитала, зарождение промышленного капитализма, разделение и специализация труда, простое и сложное сотрудничество, машинный способ производства, мануфактура и фабрика, рабочая сила — товар, промышленный капитал, как средство производства, служащее для эксплоатации, сущность товара, потребительная и меновая стоимость.

Проработка темы и всех отмеченных вопросов обеспечивается такими превосходными пособиями, как: „Подвижная лаборатория по обществоведению“ Жаворонкова и Дзюбинского, вып. 2, 4, 5, 6, 9 и 30; „Литературная хрестоматия по политической экономии“ *Левина и Юргенса*, ч. I; „Народное хозяйство в очерках и картинах“ *Кабо и Рубина*, изд. 3, „Книга“, 1925 г., первые 5 глав. Во всех трех указанных пособиях предисловия дают полезные методические указания преподавателю. Учебники по политической экономии: *Тюменев* — „История труда“, *Богданов* — „Краткий курс экономической науки“ и *Бердников и Светлов* — „Курс политграмоты“ (соответствующие главы), или *Вольфсон* — „СССР и капиталистический мир“, гл. IV. Методические указания по обследованию и изучению фабрики и завода

в книжках — „Изучение ремесла в трудовой школе“ и — „Фабрика в школе I и II ступени“ Института методов школьной работы.

Программа шестого года обучения.

Выше мы уже приводили соображения о том, что в видах большой стройности и компактности программы представляется целесообразным стянуть две комплексные темы — „Связь деревни в городом“ (IV комплекс пятой группы) и „Производственные и культурные задачи в деревне“ (V комплекс шестой группы)—в одну, оставив последнее название, в содержание которого входит и вопрос о „смычке“, и поставить ее в начале программы шестого года. Таким путем устанавливалась бы живая связь в работе предыдущего и последующего года, и некоторые вопросы одного и того же порядка, повторяющиеся в разных местах (например, о кооперации), были бы стянуты в одно целое, отчего получилась бы некоторая экономия времени. Таким образом в содержание шестого года войдет пять комплексных тем: 1) „Производственные задачи района“, 2) „Обмен“, 3) „Организация народного хозяйства СССР“ 4) „Промышленный переворот и борьба классов на Западе и в России“ и 5) „Советский строй“ [1]).

Вопрос о производственных задачах района в отношении деревни и сельского хозяйства начинается, так же как и на I ступени, с уяснения отсталости нашего хозяйства по сравнению с хозяйством других стран и причин этой отсталости; выясняется значение природных, рыночных и технических условий для сельского хозяйства и меры борьбы с этой отсталостью: улучшенные способы и орудия обработки почвы, многополье, коллективное хозяйство, кооперция; в чем заключается польза от кооперации для крестьянского хозяйства; электрификация, примеры электрифицированной деревни, вообще вопрос об интенсификации экстенсивного русского хозяйства. Но проработка здесь углубляется постановкой большого экономического вопроса о необходимости превращения потребительского крестьянского хозяйства в товарное; по словам М. И. Калинина (в докладе на XIII с‘езде ВКП 1924 г.), „главным двигателем социализма в деревне в настоящее время является развитие товарности в сельско-хозяйственном производстве, ибо развитие товарности даже отдельного товаропроизводителя увеличивает оборот рынка, где оперируют и задают тон государственные органы... облегчает, увеличивает благосостояние крестьян вообще, в особенности улучшая положение середняка и бед-

---

[1]) Первые два комплекса, как мы указываем ниже, можно об‘единить в один; пятый комплекс, в случае больших затруднений во времени, — перенести на седьмой год обучения.

ного крестьянина“ [1]). Но вопрос о товарности крестьянского хозяйства неминуемо затрогивает еще целый ряд сложных вопросов — о товарности всего русского народного хозяйства, о нашем экспорте, о взаимоотношении и согласовании обрабатывающей промышленности и сельского хозяйства, о „ножницах“, переходя в общий вопрос о связи деревни с городом, о смычке рабочих и крестьян, при чем последний не ограничивается в данном случае рассмотрением обмена на местном рынке, как это было на I ступени, а ставится в более широком масштабе связи на почве экономических, социально-политических и культурных отношений. Сюда же, как видно из предыдущего, очень тесно примыкает и вопрос о торговом обмене, внутреннем и внешнем рынке, о советской политике в области торговли, государственная кооперативная и частная торговля, Наркомвнуторг и Внешторг, почему нам представляется возможным и даже в известной степени желательным об‘единение „производственных задач“ и „обмена“ в один комплекс под названием *„Связь деревни и города и обмен“*, начиная этот комплекс с проработки производственных задач деревни и района. Знакомство с планом намеченных работ по улучшению местного крестьянского хозяйства в целях завершительной проработки вопроса о производственных задачах представлялось бы чрезвычайно полезным, но оно будет посильным в том случае, если такой план окажется налицо по отношению к небольшой административно-экономической ячейке, не крупнее волостной. Справиться с планом более крупной единицы, сопровождаемым обыкновенно большими материалами статистически-справочного характера, было бы вряд ли под силу учащимся. Возможна постановка задачи составления и своего практического плана по улучшению хозяйства одного крестьянского двора при подворно-общинном быте или еще лучше — сельско-хозяйственной коммуны, если таковая в округе имеется. Можно бы проработку всей этой сложной темы сосредоточить вокруг живого изучения путем всестороннего обследования такого конкретного хозяйства, для чего должен быть собран материал, освещающий природные и экономические условия этого хозяйства, по заранее тщательно продуманной и составленной совместно с учащимися анкете. Для этой цели, как уже указывалось выше, проводится длительная экскурсия в весеннем триместре пятого года обучения, и если материал собран не в достаточном количестве, то экскурсия повторится еще раз осенью, в начале учебного года шестой группы.

---

[1]) „Хозяйство СССР“, хрестом. Левина и Юргенса, ст. „Пути развития нашего сельского хозяйства“ из доклада Калинина на XIII с‘езде ВКП, стр. 308—314.

Нужно признать, что вся эта тема по совокупности составит для учителя одну из сложнейших проблем. Она одновременно требует и большой организационной работы, разносторонних знаний в области современной экономики и в то же время чисто-педагогического уменья провести проработку с учащимися целого ряда трудных теоретических вопросов, при чем в отношении литературного материала и учебных пособий, вполне подходящих для учащихся, дело обстоит значительно хуже, чем в предыдущих комплексах. Значительная часть этого комплекса прорабатывается на экскурсионном и местно-краеведческом материале, который добывается в местных статистических и хозяйственно-административных органах или заимствуется из печатных справочных пособий. Но необходима дополнительная проработка и по общим пособиям, в особенности по таким вопросам, как о товарности крестьянского хозяйства, об обмене, внешней и внутренней торговле. Из „Подвижной лаборатории“ Жаворонкова и Дзюбинского можно использовать—вып. 25 „От отсталого единоличного к коллективному хозяйству в деревне“—с отрывками из ценной книжки Зубрилина „Трехполье — контр-революция в деревне“ и со статьями о коллективных хозяйствах и о коммуне, и вып. 21— „Кооперация и крестьянское хозяйство“, и отчасти вып. 20, 22, 23, 27, 28, 29; но из этого большого по количеству материала немного такого, который давал бы простой ответ на выдвинутые в теме вопросы. Статьи из хрестоматии „Хозяйство СССР“—„Пути развития нашего сельского хозяйства“ Калинина (стр. 308—315), „Смычка с крестьянской экономикой“ Ленина и „Ножницы и их сжатие“ Каменева, „Торговля — очередное звено“ Ленина, „Строение нашего рынка“ Каменева (366—380), затрогивают животрепещущие вопросы, стоящие близко к теме, но они, ориентируя учителя, трудны для понимания учащихся. То же и статьи из отдела „Внешняя торговля“ (425—445). Но ряд статей из тех же отделов о сельско-хозяйственных коммунах, электрификации в деревне (стр. 344—359) и о кооперации (409—424) представляют живые очерки, написанные большею частью с натуры, вполне посильны и подходящи для учащихся. Можно выбрать подходящий материал из хрестоматии — „Крестьянин в XX веке“ *Бродского, Дзюбинского и др. авторов*, из отделов „Хозяйство и управление“ и „Быт“. См. также указывавшиеся книги *Феноменова*, *Яковлева* — „Деревня, как она есть“, *Гурова* — „Сельское хозяйство СССР“, *Скадовского-Успенского* — „Новые пути сельского хозяйства“, *Семенова* — „Новое крестьянское хозяйство“, изд. „Новая Деревня“, и Синицкого — „Краткий учебник экономической географии“. Обильный материал по вопросам о кооперации см. еще в книге для чтения по кооперации —

„Общими силами к общему благу“ Холмогорского, изд. Центросоюза, М. 1925 г.

Комплекс „Организация народного хозяйства СССР“ является естественным продолжением предыдущего. От изученных явлений хозяйства—фабрики и крестьянского хозяйства дети подходят к пониманию народного хозяйства СССР в целом, начиная с вопросов о преобладающем сельскохозяйственном типе СССР в зависимости от географических, природных и климатических условий; трудовые возможности для развития народного хозяйства — население, его численность и плотность, распределение населения между городом и деревней, соотношение рабочего класса и крестьянства, материальный и культурный уровень, определяющий высоту народного хозяйства, распределение промышленности по производствам и районам, организация государственной промышленности в центре (Госплан) и на местах, соотношение государственной, частной и иностранной промышленности в Советской России по новейшим данным, при чем специально выдвигаются и прорабатываются вопросы о том, что советское государство является владельцем средств производства и организатором крупной промышенности, что последняя является фундаментом пролетарской диктатуры, которая должна привести к победе государственной социализированной промышленности над мелким и частно-капиталистическим производством (последние вопросы см. у *Вольфсона* — „СССР и капиталистический мир“, §§ 9, 12 и 13).

Что касается земледелия, то дается характеристика, определяющая его экстенсивный характер, размер и состав посевной площади до войны и в период революции, урожайность (сравнительно с иностранными государствами), рост рыночных и технических культур, влияние капитализма на земледелие довоенной России, развитие земледелия, животноводства, лесного хозяйства, охоты и рыболовства до войны и по новейшим данным периода революции. В области обрабатывающей промышленности—соотношение кустарно-ремесленной и фабрично-заводской промышленности, причины и условия живучести мелкой промышленности в СССР, общие очерки, характеризующие главным образом достижения в основных видах энергетической (каменный уголь, нефть, торф, электрификация) и обрабатывающей (металлургической, металлообрабатывающей, текстильной и пищевой) промышленности; промышленное производство с точки зрения количественного состояния рабочей силы, вопрос о производительности и научной организации труда в производстве.

В связи с этой, а также предыдущей темами прорабатываются следующие вопросы из экономической теории: роль рынка в кругообороте капитала, что такое биржа, деньги и денежное обращение, понятие о капитале, строение капи-

тала—капитал постоянный и переменный, прибавочная стоимость, норма прибавочной стоимости, прибыль, норма прибыли, капитал основной и оборотный, заработная плата; концентрация промышленного капитала, преимущества крупных предприятий перед мелкими; развитие капитализма в земледелии, аграрный вопрос.

Проработка темы в части экономической географии СССР обеспечена пособиями *Вольф и Мебус* — „Лаборатория по экономической географии СССР", ценные качества которой, как учебного пособия, выше были отмечены, а также наглядными стенными таблицами по русскому народному хозяйству издания Главполитпросвета; учебники по экономической географии Синицкого и Борисова; см. также *Вольфсон* — „СССР и капиталистический мир", отмеченные выше параграфы. Для проработки материала политической экономии — указанные в предыдущей теме учебники и пособия.

Следующая большая историческая тема „*Общественные классы и классовая борьба*" должна об'яснить и исторически обосновать переход от торгового капитализма к промышленному и охарактеризовать эпоху промышленного капитализма на Западе и в России. Нет надобности доказывать, что указанные моменты имеют громадное значение как в марксистском освещении всего исторического процесса в целом, так и в понимании общественных явлений современности не только экономического характера, но и той жестокой классовой борьбы, которая происходит теперь на наших глазах, в широком мировом масштабе. Понятно поэтому, что мы не можем ограничиться здесь лишь справкой из истории труда или народного хозяйства, а должны развернуть картину победоносного шествия капитализма и буржуазии на более широком историко-культурном материале. Значение этих моментов в курсе обществоведения, несомненно, признается и новой программой ГУС'а, что видно из той сравнительно широкой трактовки темы, которую мы имеем здесь. Но все же мы находим необходимым предложить внести здесь некоторые изменения в расположении материала (в связи с программой седьмой группы) и сделать некоторые дополнения. Сначала следует охарактеризовать общеевропейский кризис конца XVIII и начала XIX вв., выразившийся как в экономической революции, так и в революции буржуазно-политической. Устанавливая связь с предыдушим, мы отмечаем успехи торгового капитала в области производства (мануфактура) и колониальной торговли в Европе [1]): борьба Англии и Франции на мировом рынке за преобладание, колониальная политика в Америке и Индии, революция в американских колониях и провозглашение республики Северо-

---

[1]) Следуем здесь в значительной степени ленинградской программе.

Американских Штатов, промышленный переворот в Англии, хозяйственные и социальные предпосылки его в первой половине XVIII в., переход к новому способу производства — машинному и фабрично-заводскому, экономические его последствия — повышение производительности труда, массовое производство и массовый сбыт, концентрация производства и рост городов. Социальные последствия переворота—выделение класса предпринимателей-фабрикантов (промышленная буржуазия) и завершение процесса образования пролетариата; при этом прорабатываются еще стоящие в ближайшей связи положения из теории капиталистического хозяйства: относительное сокращение доли рабочего в стоимости продукта, присвоение капиталом прибавочной стоимости, накопление капитала, резервная армия труда, эксплоатация рабочей силы, обострение классовых антагонизмов и ранние формы массового рабочего движения — борьба против машин, за улучшение экономического положения и за свободу союзов, профессиональные союзы, зарождение новой социалистической идеологии, Р. Оуэн, рост политического самосознания английской буржуазии и борьба с земледельческой аристократией за преобладание в парламенте.

Следует заметить, программы ГУС'а фиксируют историю классовой борьбы на антагонизмах буржуазии и пролетариата, почти не затрогивая классовой борьбы самой буржуазии, обращенной на правый фронт. Нам думается, что в целях необходимой ясности и законченности картины следует дать основные моменты классовой борьбы и по этому фронту, иначе учащимся будет многое непонятно, например, при чтении такого исторического документа, как „Коммунистический Манифест“. Поэтому мы считаем совершенно необходимым включить в тему краткий обзор Французской революции и Декабрьской (1825 г.) революции в России приблизительно в таких чертах.

Великая французская революция. Рост производительных сил во Франции в XVIII в. и разложение „старого порядка“. Аграрный строй и социальные отношения во французской деревне второй половины XVIII в. Рост классового самосознания французской буржуазии и просветительная философия.

Подготовка идей французской буржуазной революции в учениях Монтескье, Руссо и Мабли.

Основные этапы Французской революции 1789—1799 гг., имея в виду главным образом классовую борьбу и смену господства политических партий в ходе революции. Аграрный и рабочий вопросы в революции. Приобретения буржуазии и крестьянства.

Россия в конце XVIII и в начале XIX веков, рост капиталистического хозяйства, попытки либеральных реформ,

рост дворянской оппозиции, тайные общества и движение декабристов, Декабрьская революция и ее исход.

В дальнейшем следует остановиться только на тех исторических моментах XIX в., которые ярче всего характеризуют процесс классовой борьбы с двух сторон: развитие промышленного капитализма, новые социальные и политические победы промышленной буржуазии, все большее и большее обострение антагонизма между буржуазией и пролетариатом, рост классового самосознания пролетариата, выразившийся в росте и формулировке социалистической идеологии и революционных выступлениях пролетариата. Этими моментами на Западе и в России будут: классовое законодательство в интересах буржуазии реформированного пролетариата в Англии, чартизм и колониальный рост Британской империи, промышленный переворот и классовая борьба в эпоху революции 1848 г. во Франции, промышленный переворот и революция 1848 г. в Германии, зарождение теории научного социализма, К. Маркс и Ф. Энгельс, „Коммунистический манифест“, Первый Интернационал, соперничество Франции и Германии на почве империалистической политики — франко-прусская война, Парижская Коммуна (согласно трактовке программы ГУС‘а), заканчивая общей картиной расцвета западно-европейского капитализма во вторую половину XIX в., выдвинув при этом две его черты — рост тяжелой индустрии и политику колониальных захватов. Что касается материала, относящегося к развитию промышленного капитализма и классовой борьбы в России XIX в. и в начале XX в., то, целиком присоединяясь к абзацам Программы ГУС‘а, мы предложили бы закончить данную тему революцией 1905 г., отметив в ней роль буржуазии, крестьянства и рабочего класса, а мировую империалистическую войну 1914—1919 гг. и революцию 1917 г. отнести к программе следующего года. Этим мы избежали бы повторения одних и тех же вопросов в смежных по времени прохождения программах, да и по существу этот момент будет ближе к программе седьмого года, посвящаемой специально вопросам мирового хозяйства, концентрации мирового капитала и империализму. В связи с этим, а также в целях сократить несколько большую программу шестого года, мы предпочли бы также комплекс „Советский строй и конституция СССР“ перенести на седьмой год, об‘единив его с третьим комплексом этого года „Советский строй, как переходный от капитализма к коммунизму“.

В отношении литературно-учебного материала для проработки тема обеспечена хорошими пособиями как по истории классовой борьбы на Западе, так и в России. Сюда прежде всего следует отнести превосходно составленную, сделавшуюся весьма популярной в школьной работе лабо-

раторным методом, хрестоматию *Фридлянда* и *Слуцкого* — „История революционного движения Западной Европы“ (1789—1914 г.), изд. 2, 1925 гг.; в книге имеется обильно и интересно подобраный хрестоматийный материал, вводные главы в виде обобщающих сжатых очерков с характером комментария и библиографический указатель литературы к каждой главе, предисловие, полезное некоторыми методическими указаниями. Недостаток книги — громоздкость и дороговизна. Книжки *Захера*, также с хрестоматийным материалом: „Промышленный переворот в Англии и его последствия“, „История Великой французской революции“, „Парижские секции 1790 — 1795 гг., их политическая роль и организация“; *Левин* и *Юргенс* — „Литературная хрестоматия по политической экономии“, ч. I и II, вып. 1; „Обществоведение“, под редакц. *Тарасова*, т. II; *Фейдер* — „Хрестоматия по истории классовой борьбы“, ч.ч. I, II и III. „Книга для чтения по истории нового времени“, под ред. Исторической комиссии, т.т. III и IV; *Вольфсон* — „Очерки обществоведения“, изд. 8, 1925 г.; *Лукин-Антонов* — „Новейшая история Западной Европы“ (сводный марксистский курс для преподавателя с библиографическим указателем в каждой главе); *Коваленский* — „Хрестоматия по русской истории“, т.т. III, IV и V; *Большаков* и *Рожков* — „Хрестоматия по истории народного хозяйства России“, вып. 2; *Вознесенский* — „Экономическое развитие и классовая борьба в России“, т.т. I и II; „Историко-революционная хрестоматия“, т. I, изд., „Новая Москва“ (по истории русского революционного движения от 60-х годов до 1903 г.); „Хрестоматия по истории классовой борьбы в России“ *Коваленского, Кривцова, Мороховца* и *Тарасова; Замысловская*, хрест. — „За последние 100 лет“. Методические указания по проведению комплекса по истории классовой борьбы см. у Кудрявцева — „Очередные вопросы методики обществоведения“, *Боргман* — „Сборник упражнений по обществоведению“ (только по промышленному перевороту и Великой французской революции), Фингерта „Практические занятия по обществоведению“; у означенных авторов имеются указатели литературы учебной и общей. Списка общей, весьма обширной, литературы к теме не имеем возможности привести за недостатком места.

Программа седьмого года обучения.

Та часть обществоведческого курса, которая падает на седьмой год обучения, имеет громаднейшее значение в общем ходе обществоведческой работы и в значительной степени обусловливает достижение основных задач курса. Здесь в сознании учащегося завершается процесс общественного развития, за которым он следил в течение всей предшествующей работы; здесь синтезируются линии этого процесса,

рассматривавшиеся ранее в силу методической необходимости раздельно; здесь он подходит, наконец, к тому заключительному звену исторического процесса, который, не отрываясь от прошлого, переходит в современность во всей ее грандиозной сложности. И приходится еще раз здесь подчеркнуть, что если бы не была проделана вся предшествующая работа, в которой учащийся знакомился с отдельными конкретными явлениями из этой современности и с последовательно развившимися стадиями исторического процесса, он не смог бы справиться с огромной задачей осознания современности.

В предшествующем классе учащиеся уже изучали промышленный капитализм и те социальные отношения, которые им порождаются. Теперь они переходят к последней стадии, которая в хозяйственной жизни выражается в финансовом капитализме, в политической — в империализме, а в области социальной — в классовой борьбе, теперь уже концентрирующейся в борьбе двух классовых антагонистов — буржуазии и пролетариата; эта борьба достигает своего апогея, переходит в социальную революцию по всему мировому фронту, и в одном обширном участке этого фронта пролетариат одерживает полную победу над своим противником, устанавливает диктатуру пролетариата, как переходную форму к высшей стадии общественного развития — социализму. Теория научного социализма превращается в животрепещущую реальную действительность.

Таким образом основными пунктами программы седьмого года будут следующие вопросы: эпоха финансового капитализма и империализма, выразившегося наиболее ярко в мировой империалистической войне 1914 г., борьба рабочего класса, кульминационным пунктом которой является Октябрьская революция в России и организация III Интернационала и, наконец, советский строй, как переходный от капитализма к коммунизму. Эти пункты и находят выражение в основных комплексах программы седьмого года, которые далее в стройном и последовательном порядке расчленяются на ряд подтем. Вполне правильно при этом эпоха финансового капитала обрисовывается на общемировом хозяйственном фоне так, как одна из самых характерных черт финансового капитала, и заключается в подчинении сфере своего влияния хозяйства всех стран, всего земного шара. Тесная хозяйственная связь между ними, позволяющая говорить о „мировом хозяйстве“, не является, конечно, результатом политики финансового капитализма. Процесс образования из отдельных, замкнутых, национально-хозяйственных организмов сложной системы мирового хозяйства складывался веками в пору торгового и затем промышленного капитализма и находит свое выражение в междуна-

родном обмене. Существовала раньше также на мировом рынке и эксплоататорская захватническая политика со стороны сильных „передовых культурных“ стран по отношению к странам отсталым. Но в эпоху финансового капитала такая политика, именуемая империализмом, получает особо интенсивный характер и осложняется сильнейшей конкуренцией капиталистических стран, приводящей к милитаризму.

В комплексе „*Развитие мирового хозяйства*“ перед учащимися развертывается картина современного мирового хозяйства, при чем выясняется, что мы понимаем под выражением „мировое хозяйство“, в силу каких общественно-экономических условий оно возникает и в каких формах находит свое выражение; основные типы экономических районов (в мировом масштабе) и как они складываются и распределяются в зависимости, во-первых, от географических и природных условий (широтное положение, распределение основных видов сырья, от которых зависит вся современная индустрия — хлопок, железо, уголь, нефть и пр.), определяющих естественные условия производства, и, во-вторых, от распределения путей сообщения, средств транспорта и связи, от политики финансового капитала, выражающейся в тарифной системе и в экспорте капиталов, и затем дается экономико-географический очерк современных крупнейших капиталистических стран вместе с историческим очерком их экономического развития за последнюю четверть века в отношении роста продукции и орудий производства, развития техники и участия на мировом рынке — в цифрах экспорта и импорта. Определяется при этом в сравнительных статистических данных роль и значение СССР в мировом хозяйстве.

В проработке этой темы следует всячески постараться избежать сухости и схематизма учебников экономической географии, хотя нужно признать, что это для преподавателя не так легко будет сделать вследствие того, что подходящих учебных пособий нет. При большом количестве выброшенных на книжный рынок хрестоматий всякого типа пока нет ни одной по экономической географии и мировому хозяйству, которая могла бы быть с удобством применена для лабораторных занятий. Большим подспорьем для учителя здесь будет серия стенных таблиц-диаграмм Главполитпросвета (серия „Война и империализм — финасовый капитализм и империализм“, 12 листов и „Современное положение Германии“, 8 листов), которые могут быть использованы в качестве исходного пункта для беседы *Вольф* и *Мебус* — „Статистический справочник по экономической географии СССР и других государств“ или, за отсутствием этой книги, статистические таблицы из книги *Фингерта* — „Практические занятия по обществоведению“ (стр. 52—87), пригодные для лабораторной

проработки учащихся. С успехом может быть использована в отдельных главах для этой цели книжка *Ленина* — „Империализм, как новейший этап капитализма“, некоторые статьи из „Литературной хрестоматии по политической экономии“ *Левина* и *Юргенса*, ч. II, вып. 2, отд. — „Финансовый капитал: капиталистические монополии, империализм, мировая война“ и из кн. „Обществоведение“, под ред. *Тарасова*, т. IV, отд. III: „Электрическая техника, концентрация капитала“ и пр. Сжатый материал типа учебника о роли Западной Европы в мировом хозяйстве и экономической политике Франции, Бельгии, Англии, Италии и Германии (нет С.-Американских С. Штатов), см. у *Вольфсона* — „СССР и капиталистический мир“, стр. 332—405, а также в хрестоматии — „История революционного движения Западной Европы“ Фридлянда, Слуцкого, гл. 9. Книги *Бухарина* „Мировое хозяйство и империализм“, Гиз. 1925 г. *Бернштейн-Коган* — „Очерки экономической географии“, *Дэн* — „Экономическая география“, *Довэ* — „Экономическая география мира“, *Харрабин* — „Историко-экономическая география мира“, *Герман* и *Леви* — „Основы мирового хозяйства“, полезные в качестве рабочих книг для учителя, для учащихся трудны. Необходимо использовать в широком размере географическую и политическую (с железнодорожными путями) карту, а также — географический метод с составлением и вычерчиванием карты мирового хозяйства, диаграмм и карт мировых связей и пр.

Нам представляется, что следующие вопросы, относящиеся к проработке теоретических положений политической экономии, относящихся к теории финансового капитала: понятие о финансовом капитале, концентрация производства, акционерные предприятия, банки, синдикаты и тресты, империализм и борьба за мировые рынки — милитаризм, обострение классовых противоречий, об‘единения рабочих и союзы предпринимателей, неорганизованность капиталистического хозяйства, анархия производства, промышленные кризисы, противоречия в капиталистическом обществе, паразитизм и загнивание капитала и, наконец, как прямое последствие империалистической политики, мировая война, ее причины и последствия для европейского хозяйства и рабочего движения — все эти вопросы настолько тесно связаны с предыдущим и должны быть проработаны учащимися на конкретно-описательном материале мировой экономической географии, что их целесообразнее связать и об‘единить в общий комплекс „*Развитие мирового хозяйства в эпоху финансового капитала и империализм*“ [1]). Прекрасными пособиями

---

[1]) Само собой разумеется, что перегруппировке материала в данном и предыдущих случаях принципиального значения автор не придаст.

для проработки этой части комплекса будут книги: *Ленин*— „Империализм, как новейший этап капитализма“, хрестоматии по политической экономии *Кабо и Рубин, Левин и Юргенс* „Литературная хрестоматия и политич. экономия“ *и Вольфсон* „СССР и капиталистический мир“, стр. 265 — 285 (у последнего мировая война, ее причины и последствия); в хрестоматии *Пионтковского* по истории Октябрьской революции мировой войне посвящена гл. I. См. также указанные раньше учебники по политической экономии.

В состав следующего комплекса *„Борьба рабочего класса в конце XIX и в XX в. и Октябрьская революция“* войдут четыре основные момента, вокруг которых концентрируется борьба пролетариата в период наиболее жестокого обострения классовых противоречий — в эпоху финансового капитала, начиная с 80—90 годов XIX ст. и до настоящего момента: II Интернационал, партия ВКП и В. И. Ленин, Октябрьская революция и III Коммунистический Интернационал. В процессе проработки конкретно-исторического материала представляется необходимой и по развитию учащихся возможной проработка теоретического вопроса из теории научного социализма — понятие об общественных классах и формах классовой борьбы в капиталистическом обществе, чтобы сопоставить их ниже с формами и сущностью классовой борьбы в советском государстве. В истории II Интернационала отметить историческую обстановку его возникновения, когда, в конце 80-х годов, вместе с развитием капитализма и рабочий класс выростал в могучую силу, что проявилось в организации сильных политических партий и крупных профессиональных об‘единений; — отметить далее значение международных социалистических конгрессов, занимавшихся разрешением целого ряда жгучих вопросов о возможности соглашательского сотрудничества с буржуазными правительствами и партиями и в особенности об отношении к войне, колониальной политике и революции, которые ставились тогда необходимостью решительной организованной борьбы с империалистической политикой капиталистических стран, об‘единившихся в две могучие коалиции—Тройственный союз и Тройственное согласие; образование двух группировок в составе II Интернационала: реформистского и оппортунистического большинства и стоявшего на позиции революционного марксизма меньшинства. Оппортунистическое отношение к войне, с забвением принципов революционной классовой борьбы, и явилось роковым для II Интернационала, когда вспыхнула в 1914 г. империалистическая война. Руководство революционным пролетариатом выпало из рук II Интернационала, но было взято в крепкие руки Коммунистической партии. Возникновение Р.С.-Д. Р. П. в России из пролетарских революционных организаций, руководящая

роль В. И. Ленина, его борьба с экономизмом, с.-р., с легальным марксизмом, возникновение большевизма на II с‘езде Р. С.-Д. Р. П., твердая революционная тактика большевиков и их борьба с меньшевизмом в период революции 1905 г. и последовавшей затем реакции. Уже во время мировой войны большевистская партия становится авангардом для революционного социализма во всем мире: выступления Ленина и Зиновьева на Циммервальдской и Кинтальской конференциях с призывом превращения империалистической войны в гражданскую и в пролетарскую революцию. В дальнейшем история ВКП (принявшей свое настоящее название на VII с‘езде партии в марте 1918 г.) тесно переплетается с ходом Февральской и, в особенности, Октябрьской революции и последовавшего затем периода гражданской войны, история которых должна развернуть яркую картину геройской борьбы русского пролетариата и крестьянства под руководством Коммунистической партии за установление рабоче-крестьянского государства. При этом должны быть обстоятельно проработаны и осознаны учащимися вопросы о мировом значении пролетарской революции и роли государства пролетарской диктатуры в борьбе мирового пролетариата за осуществление коммунизма, сущность коммунизма, причины гражданской войны и победы советской власти над внутренней контр-революцией и на фронте внешней интервенции и блокады.

Тема заканчивается проработкой вопроса об организации нового революционного штаба международного пролетариата—III Коммунистического Интернационала, открытие которого провозглашено на первом конгрессе III Интернационала (5/III 1919 г.) Возникновение его в тот момент, когда после войны с одной стороны вновь возрастают усилия капиталистической буржуазии удержать в своих руках роль властителя мирового хозяйства, и когда, с другой, вновь сорганизовавшийся II Интернационал выступил на ту же оппортунистическую позицию и проявил при новой обстановке полную неспособность руководить пролетариатом в его борьбе. Резкое отличие III Интернационала от II в четком установлении задачи—об‘единение международного пролетариата на почве революционной классовой борьбы с целью насильственного ниспровержения и захвата власти буржуазии во всем мире и установления диктатуры пролетариата. Учащиеся на хрестоматийном и газетном материале прорабатывают историю возникновения III Интернационала, его задачи, организацию, устав, программу и очередные задачи деятельности как его, так и Коммунистического Интернационала молодежи (КИМ), назначение которого—подготовить смену уставшим и ушедшим борцам.

Учебные пособия: *Фридлянд и Слуцкий*—„Хрестоматия по истории революционного движения З. Европы“, гл. IX

(Эпоха II Интернационала); *Фейдер*—„Хрестоматия по истории классовой борьбы“, ч. II (Революция на Западе) и ч. III (Революция в России); *Пионтковский*—„Хрестоматия по истории Октябрьской революции“; *Кузьмин и Шестаков*—„Историко-революционная хрестоматия“; *Зиновьев*—„История Российской Коммунистической Партии“, сборник „Октябрьская революция“, изд. 1922 г., ст. Ф. Когана—„От первого к четвертому конгрессу Коминтерна“; учебные книги *Вольфсона*—„Очерки обществоведения“ и „СССР и капиталистический мир“.

Последний комплекс „*Советский строй, как переходный от капитализма к коммунизму*“ может быть сконструирован следующим образом. В основе его будет лежать конкретный, фактический и отчасти исторический материал, поскольку события, совершавшиеся в первые моменты и в первые годы революции, успели уже перейти в область истории. В связи с предыдущей темой сначала очерчиваются первые формы и первые шаги советской власти в окружении еще бурной революционной обстановки; но теперь главное внимание обращается не на ход самой революционной борьбы, а на организационную деятельность первых советов и партии в Петербурге и в Москве, первых С'ездов Советов, издание первых декретов советской власти, в которых проявляется лицо новой социалистической власти, опубликование Декларации прав трудящихся и эксплоатируемого народа и затем Конституции РСФСР, утвержденной V Всероссийским С'ездом Советов. На основании знакомства с практикой современного советского строительства (экскурсия в одно из государственных учреждений) и документального разбора текста конституции учащиеся знакомятся с основами советского государственного строя, с органами власти в центре и на местах, с союзной организацией государства. Затем выдвигается хозяйственная, экономическая сторона деятельности советской власти. Обращаясь к такому же методу практического ознакомления с хозяйственным строительством советского государства (экскурсия и обследование деятельности местной плановой комиссии, экономического совещания или одного из хозяйственно-административных органов — совета народного хозяйства, земотдела и пр.), к газетному и книжному материалу, учащиеся знакомятся с двумя этапами хозяйственного строительства — военным коммунизмом (кратко) и государственным капитализмом как переходной ступенью к социализму, сосредоточивая свое главное внимание на этой второй, ныне действующей, стадии. Фиксируются и прорабатываются главные задачи и составные элементы советской экономической политики: национализация земли, крупной промышленности, транспорта и банков, монополия внешней торговли, как основа социалистического строитель-

ства. Эти командные высоты, завоеванные Октябрьской революцией, остаются незыблемыми, но необходимость быстрее двинуть хозяйственное развитие страны при условии капиталистического окружения Советской Республики побудила перейти от хозяйства чисто-коммунистического к „Новой экономической политике“, предоставляющей известный простор частной инициативе и частному капиталу. Отсюда произошли в 1921—22 гг. известные изменения в налоговой политике, в отношении к частной промышленности и частной торговле. Выясняется задача действующей системы государственного капитализма, заключающаяся в том, чтобы путем повышения производительности сельско-хозяйственного и промышленного труда поднять производство страны, увеличить ее продукцию, осуществить накопление социалистического капитала, при наличности которого откроются реальные пути для перехода к социалистическому хозяйству. Осмыслив эту задачу, учащиеся проработывают отдельные вопросы в области текущей сельско-хозяйственной, промышленной, торговой и финансовой политики СССР, останавливаются на кооперации, на профсоюзах, выясняя их роль в социалистическом строительстве.

По связи с монополией внешней торговли следует перейти к выяснению внешней политики СССР: различие принципов в международной политике капиталистических стран и СССР, положение СССР между Западом и Востоком; политическая ситуация Западной Европы после войны (последствия версальского мира, положение Германии, Лига Наций, отношение к Союзу Советских Республик), общая картина Востока после войны и значение революционных освободительных движений в его странах в борьбе с мировым империализмом и для дела мировой революции; международная политика СССР — политика мира, но мира, обеспечивающего существование и развитие государства трудящихся.

Проработкой всего этого фактического материала, однако, не ограничивается задача данного комплекса. Нужно не только знать, как складывается и как идет жизнь советского государства, но нужно понять и осмыслить, почему она идет именно так и к какой конечной цели она стремится. Разумеется, проработка всего предшествующего материала не только в данном классе, но и в предыдущих, уже помогает этому в известной степени; но в данном случае при проработке комплекса, который является заключительным ко всему курсу и который сам по себе, по своему содержанию, стимулирует к более глубокому, до известной степени философскому осмысливанию и обобщению, необходима проработка ряда вопросов из теории марксизма, т.-е. исторического материализма и марксистского учения об обществе и государстве. Это можно сделать отчасти путем непо-

средственного комплексирования с выдвигаемыми в теме вопросами, прибегая к очень удобному методу аналогии, сопоставления, или же путем специальной лабораторной проработки ряда вопросов из марксистской теории. Таким путем аналогии можно проработать, например, декларацию трудящихся и конституцию великой пролетарской революции и декларацию и конституцию Великой французской буржуазной революции, сравнивая и выясняя сущность и формы организации государства советского и буржуазного; или характер и задачи хозяйственной организации и экономической политики, или внешней политики советского и капиталистического государства и т. д.

Тем или иным путем в курсе седьмого года следует проработать следующие вопросы марксистской теории: производительные силы и производственные отношения, как основа общества; классовая борьба, как движущая сила исторического процесса, учение о базисе и надстройках, в особенности о государстве; неизбежность социалистической революции при развитии капиталистического строя; историческая роль пролетариата; диктатура пролетариата, отмирание государства; основные черты коммунистического общества: обобществление производства и распределения, планомерность организации хозяйства и труда, исчезновение классов и государства; что такое материализм и диалектика.

Проработка указанных вопросов частью в связи с постепенно развертывающимся обществоведческим курсом, частью в заключение этого курса, надо надеяться, приведет к достижению основной задачи обществоведения — усвоению учащимися научного марксистского мировоззрения.

Превосходным пособием для лабораторной проработки главным образом последней части разбираемого комплекса будет „Марксистская хрестоматия для юношества“ *Семковского*, в которой удачно и компактно подобраны отрывки из основоположников и классиков марксизма. Отчасти может быть использовано „Обществоведение“ под ред. *Тарасова*, т. V, а также указанные выше учебники *Вольфсона*. Более подробные указания на методическую, учебную и общую литературу по вопросам советского строя и экономической политики см. в гл. гл. II и III настоящей работы.

Р. К.

Попова, П. (ред.). Школа в деревне. „Школа жизни" с сельскохозяйственным уклоном . . . . . . 2 —

Прушицкая, Р. Дошкольное воспитание и современность . . . . . . — 35

Россолимо, Г., проф. План исследования детской души . . . . . . — 30

Рыклин, Г., и Миров, Я. Десять бесед с селькором . . . . . . — 65

Рыков, А. Очередные задачи советской власти и учительство . . . . . . — 20

Смирнов, А. Психология ребенка и подростка . . . . . . — 55

Современная практика социального воспитания. Сборн. статей с предисловием Н. К. Крупской. 2-е изд. 1 50

Трахтенберг, О. Беседы с учителями по диалектическому материализму . . 1 75

Челюсткин, И. (ред.). Практика производственно-трудовой школы 1 60

Чичерин, А. Что такое художественное воспитание . . . . . . — 70

Шапиро, Я. Здоровая смена. Вопросы гигиены воспитания в пионер-движении в школе . . . . . . — 90

Шацкий, С. (ред.). Программы ГУС'а и местная работа над ним. 2-е изд. . . — 70

Шульгин, В. Маркс и Энгельс в их педагогич. высказываниях. 5-е изд. . . — 35

„ Основные вопросы социального воспитания. 4-е изд. . . . . . — 35

II. МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Берри, Дж. Методика по сельскохозяйственному уклону в американских школах 1 50

Бельчиков, Н., и Шапиро, А. Грамматика в школе для взрослых. 2-е изд. . . — 85

Векслер, И. Коллективная методическая работа учительства в школе II ст. — 45

Воронов, В. Вместе с детьми . . . . . . — 40

Гнедов, А. Справочник по сельскому хозяйству. 2-е изд. . . . . . — 75

Гордон, В. Экскурсии на фабрики и заводы . . . . . . — 60

Диомидов, И. Советский строй. Методическое пособие для изучения советского строя в трудовой школе. 5-е изд. . . . . . 1 —

„ Опыт проработки советской конституции в трудовой школе . — 40

Дмитриев, С. Очерки экономической географии СССР . . . . . . 2 —

Жаворонков, Б. Как работать по обществоведению на I ступени. 3-е изд. . — 60

„ (ред.). Методы занятия по обществоведению на II ст. 2-е изд. — 70

Зенченко, С. и Карпинская, Л. Школа и сельское хозяйство 1 25

Игнатьев, Б. Биология в трудовой школе I ступени. 2-е изд. . . . . . — 65

„ Что читать советскому учителю по естествознанию . . . . . — 35

Изучение ремесла в трудовой школе. Под ред. Н. Капустина, А. Шейнберга и В. Шульгина. 2-е изд. . . . . . — 60

Иорданский, Н. Массовая трудовая школа . . . . . . — 35

„ Основы и практика социального воспитания. 4-е изд. . . . 2 40

Калашников, А. (ред.). Советская производственно-трудовая школа. Т. I. 4-е изд., переработ. 1 25

„ То же. Т. II. 4-е изд., переработ. . . . . . 2 —

Карельских, А., и Под'япольский, Н. (ред.). Спутник народного учителя по сельскому хозяйству 1 75

Кашин, Н., и Старцев, В. Учебная книга по физике. Ч. I 1 25

„ „ То же. Ч. II . . . . . . 2 —

Кемпинский, Г. Жизненная геометрия. Под ред. и с предисл. А. Воронца . 1 —

Красиков, Ф. Упрощенные приборы по физике и опыты с ними. 4-е изд. . 1 65

Ланков, А. Арифметический задачник для совпартшкол, рабфаков и школ взрослых 1 25

„ Математика в трудовой школе. 7-е изд. . . . . . 1 —

„ Устный счет. 2-е изд. . . . . . — 40

Ланков, А., и Мошкова, А. Очерки по методике комплексного преподавания в школе I ступени . . . . . . — 50

Левин, Л. Новые пути школьной работы (метод проектов) . . . . . . — 60

Лицом к деревне. Материалы Научно-Педагогич. Института методов школьной работы . . . . . . — 25

Лобанов, В. Обществоведческие экскурсии. 3-е изд. . . . . . — 40

Медынский, Е. (ред.). Громкая читальня. Подвижная хрестоматия. Вып. I. В деревне. 2-е изд., переработ. 1 85

„ То же. Вып. II. На фабриках и заводах. 2-е изд., переработ. 1 90

„ Громкая читальня. Методическое руководство. 3-е изд., переработ. . . . . . — 45

	Р.	К.
Мерзон, И. Дальтонский лабораторный план в русской школе. 2-е изд. . . .	—	60
„ Советское строительство в деревне	1	25
Новоселовы, Ф. и П. Задачи жизни. Как самому учителю составлять задачи.	1	25
Новоселов, Ф. Изучение местного края в школе. 2-е изд.	—	40
Огнев, С. Жизнь леса. 2-е изд.	1	—
Пешковский, А. Школьная и научная грамматика. 5-е изд.	—	50
Практика лабораторных работ в школе. Опыт применения лабораторной системы на рабфаке имени Н. И. Бухарина	2	—
Рейтынбарг, Д. Организованный труд. Хрестоматия по организации труда .	2	75
Рубинштейн, М. М., проф. Жизненные комплексы в трудовой школе. 2-е изд.	—	65
Сельскохозяйственное производство в американской школе. Программы американских сельских школ	—	40
Сергель, С. Экскурсии в лодке и пешком	1	40
Сингалевич, С. Обществоведение в трудовой школе. 2-е изд.	—	65
Смушков. В. Очерк советской экономической политики. 4-е изд.	—	60
Соколов, К. Методы комплексного преподавания. 6-е изд.	—	70
Сухова, В. Что может дать экскурсия. 2-е изд.	—	25
Ушаков, Д. Краткое введение в науку о языке. 7-е изд.	—	85
Феноменов, М. Изучение быта деревни в школе. 4-е изд.	—	50
Харузин, А. Руководство по огородничеству	1	75
Шапошников, И. Живые звуки. Методика безбукварного обучения детей грамоте. 5-е изд.	1	75
Шацкий, С. Изучение жизни и участие в ней	—	15
„ (ред.). Среда—воспитатель и проблема детского сада	—	45
Шлегер, Л. Подход к грамоте. Особенности работы с семилетками	—	15
Эменов, В. Учебный год в сельской школе на основе программ ГУС'а. 3-е изд.	—	60
Якобсон, А. Опыты и наблюдения по физике и химии	1	35
Яновская, Я. Грамота и дети. 2-е изд.	—	70

III. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА.

	Р.	К.
Анисимов, М. Деревенская работа Союза работников просвещения. 2-е изд. .	—	40
„ Спутник профработника-просвещенца. Изд. 2-е, исправл. и доп.	1	25
Бирюкова, И. Охрана труда работников просвещения	—	75
Бирюкова, И., и Диомидов, И. О пенсии за выслугу лет работникам просвещения	—	20
Вигалок, . Что должен знать работник просвещения о своем Союзе. 3-е изд.	—	65
Гейман, И., Равкин, И., Рузер, Е., Соколов, Я. Труд и здоровье педагога . .	—	90
Дзюбинский, . Сельский учитель. Путевые заметки лектора	—	45
Дробот, В. Великий перелом (учительство о себе)	—	50
Дулин, С. Союз работников просвещения СССР в резолюциях и постановлениях его с'ездов и конференций	1	25
Заводов, В. Работа представителя комсомола в месткоме Рабпроса	—	10
Коростелев, А. Учитель и профдвижение	—	15
Лозовский, А. Французский народный учитель	—	40
Програмы элементарной профпропаганды в Союзе работн. просвещения. 2-е изд.	—	15
Профграмота просвещенца. Материалы для работы элементарного профкружка. Разработаны культотделом Цекпроса. 3-е изд.	—	45
Профессиональный Союз работников просвещения СССР в 1922—1924 гг. Отчет ЦК Союза V Всесоюзному С'езду	2	—
Пятый Всесоюзный С'езд Союза работников просвещения СССР. Стенографический отчет	2	50
Стриевская, Н. (ред.). Заочное обучение. Опыт работы Моск. губпроса. 2-е изд.	—	40
Труд просвещенца и физическая культура. Сборник статей, составл. Бюро физической культуры при культотделе Цекпроса	—	75
Учитель и революция. Сборник статей и матер. под ред. А. Коростелева, А. Луначарского и С. Сырцова	1	10
Физкультура среди просвещенцев. Сборник матер. и статей, составл. культотделом Цекпроса	—	35

Цена 1 р. 80 к.

Р.